PRZYJACIEL SZKOŁY

NR. 11 5 CZERWCA 1931 ROK X

O WYBORZE ZAWODU I PORADNIACH ZAWODOWYCH.

Rok szkolny zbliża się ku końcowi. Kilka tysięcy młodzieży, kończących szkołę powszechną, stoi już dziś bezradnie: nie wie, do czego się zabrać. Bardzo mały procent dzieci szkół powszechnych może kształcić się nadal w szkołach średnich, bo do szkół średnich państwowych wstęp jest utrudniony, a w szkołach średnich prywatnych opłaty nie są dla wszystkich dostępne; rodzice i dzieci muszą szukać drogi do praktycznego zawodu. I tu nasuwa się pytanie: Do czego dziecko jest zdolne, do czego ma zamiłowanie? Władze szkolne zrozumiały doniosłość tej sprawy, i dlatego Ministerstwo W. R. i O. P. zwróciło się w okólniku[1]) do nauczycielstwa z wezwaniem przyjścia z pomocą młodzieży w wyborze zawodu. Jest to bezwzględnie obowiązkiem każdego wychowawcy kierować młodzież na właściwe tory, aby każda jednostka była w właściwy i należyty sposób do życia przygotowana.

Na tę ważną sprawę wszystkie państwa baczną dziś zwracają uwagę, bo społeczeństwo — to duża maszyna a jednostki są w niej pojedyńczemi kółkami. Im sprawniej każde kółko pracuje, tem lepiej porusza się cały ten wielki mechanizm. Okólnik ministerjalny również wyraża pogląd, że wybór przez młodzież odpowiedniego zawodu, odpowiadającego jej upodobaniom, jej właściwościom cielesnym i duchowym posiada dla państwa doniosłe znaczenie, powiększa zastęp zadowolonych obywateli i potęguje wytwórczość narodową.[2])

Jakże często nieszczęśliwym czuje się młody człowiek, gdy rzuca się w wir życia, nie zastanowiwszy się, czy kierunek, który

---

[1]) Okólnik Ministerstwa W. R. i O. P. z dnia 24 marca 1924 r. w sprawie udzielania wskazań i przeciwwskazań przy wyborze zawodu, kończącym szkołę powsz. (*Dziennik Urzędowy Min. W. R. i O. P.* z dnia 15 czerwca 1924 r. poz. 97., Rok VII, Nr. 10/132, str. 162.)

[2]) St. Błachowski: *Psychologja a wybór zawodu.* — (Bibljoteka Pedagogiczna „Przyjaciela Szkoły"), Poznań 1925 r.
O. Lipmann: *Psychologie der Berufe.* Handbuch der vergleichenden Psychologie. Monachjum 1922.

obrał, jest właściwy, czy droga wybrana odpowiada zasadniczym cechom psychiki i fizycznej organizacji. Jakże często żałuje poniewczasie, że o tem nie pomyślał sam, nie pomyśleli jego rodzice — opiekunowie, nie zatroszczyło się jego otoczenie, jego wychowawcy, szkoła. I tragiczny jest los takiego człowieka, który zbyt późno dochodzi do wniosku, że obrał sobie nieodpowiedni zawód lub, że większą część swego życia przepędził na nieproduktywnej pracy, która nie dała mu zadowolenia. Słyszymy nieraz słowa: „kamienie tłuc wolę, niż być nauczycielem", lub „życie mi zatruwa to moje rzemiosło". A jakże szczęśliwy jest człowiek, który w swojej pracy zawodowej znajduje zadowolenie moralne, który swą pracę miłuje, którą wykonuje nie z musu, lecz z powołania; wiadomo też, że praca taka jest znacznie wydatniejsza.

Tu i tam, w jednym i drugim wypadku, przypadek, zbieg okoliczności uczynił jednego nieszczęśliwym, drugiego szczęśliwym. I znów nasuwa się pytanie: Dlaczego tak ważne sprawy pozostawia się losowi, przypadkowi, zbiegowi okoliczności, dlaczego nie znajdują one należnego miejsca w szeregu poważnych zagadnień życiowych?

Państwa zachodnie, w których przemysł jest bardzo rozwinięty, zorganizowały już u siebie odpowiednie instytucje;[3]) w Anglji, Francji, Belgji, Holandji, w Niemczech, w Stanach Zjednoczonych a nawet na Dalekim Wschodzie — w Japonji powstały w większych miastach „poradnie zawodowe". Młodzież wstępuje tam po największej części do warsztatów lub do fabryk; gimnazjów tam stosunkowo mało. Zachodnie państwa zrozumiały, że przedewszystkiem potrzeba pracowników w dziedzinie wytwórczej: w rzemiosłach, przemyśle i rolnictwie, dlatego większość młodzieży po ukończeniu szkoły powszechnej a nieraz i średniej wstępuje do szkoły zawodowej. Dzięki temu państwa te mają dobrych i fachowo uzdolnionych pracowników. W „poradniach" pracują przedewszystkiem lekarze szkolni i nauczyciele-wychowawcy, którzy znają każde dziecko, jego zdolności i zamiłowania; pracują również przedstawiciele rzemiosł, przemysłu i handlu, inspektorowie pracy, którzy znają dokładnie zarówno

---

[3]) G. Gohde: *Berufswahl der Hilfsschulkinder.* (Zeitschrift für Schulgesundheitspflege und soziale Hygiene, Lipsk 1924, Rok XXXVII, Nr. 11).

właściwości poszczególnych zajęć, jak podaż i popyt w danym zawodzie. Taka „komisja fachowców" doradza kandydatowi wybór zawodu, postępując z nadzwyczajną ostrożnością, aby uniknąć fatalnych omyłek, które mścić się mogą w całem życiu. Bardzo poważny głos ma także sam kandydat, kończący szkołę; winien on wypowiedzieć się dokładnie w sprawie swych upodobań i uzdolnień; jego oświadczenie, wraz z opinją lekarza i nauczyciela, wzięte są pod rozwagę i porównane ze specyficznemi własnościami i charakterem różnych zawodów: po należytem rozważeniu i zestawieniu tych wszystkich danych zostaje wydana opinja o najodpowiedniejszym zawodzie dla kandydata. Na usługach diagnostyki zawodowej pozostaje psychologja a właściwie psychotechnika: poradnie zawodowe są wyposażone w najrozmaitsze przyrządy do badań antropometrycznych i psychometrycznych. (Badania zmysłów: wzroku, słuchu, dotyku, powonienia, zdolność rozróżniania ciężarów, kształtów itd.: sprawność funkcyj umysłowych, jak np. pamięci, uwagi, zdolność szybkiej orjentacji, lękliwość, zdolność panowania nad sobą itp.).

Poradnie badają zatem zdolności kandydatów metodą naukową zapomocą specjalnych przyrządów, zapomocą testów a także ankiet, kierowanych do rodziców, nauczycieli, lekarzy i samych dzieci: jednocześnie studjują z punktu widzenia psychologji, filozofji i medycyny wymagania każdego zawodu i stan rynku pracy, wreszcie na podstawie ścisłych i objektywnych badań doradzają najodpowiedniejszy zawód dla kandydata.

Dla dokładniejszego scharakteryzowania organizacji pracy poradni zawodowych podajemy sprawozdania, pochodzące od osób, które zwiedzały takie instytucje w Amsterdamie i Nowym Jorku.[4])

I. Poradnia zawodowa w Amsterdamie. Instytucja ta istnieje od r. 1918. Zorganizowaniem jej zajął się magistrat, który stworzył komitet, złożony z rodziców, majstrów, robotników, lekarzy, profesorów i wychowawców, inspektorów pracy oraz dyrektora Urzędu Pośrednictwa Pracy.

Zadanie Komitetu polega na komunikowaniu rodzicom chłopców i dziewcząt poniżej lat 18, opinij, dotyczących wyboru zawodu oraz nauki wstępnej i praktyki w danym zawodzie. Rozumie

---

[4]) *Opieka nad dzieckiem*, czasopismo poświęcone opiece nad dziećmi i młodzieżą, Warszawa 1925 (Nr. 3, maj-czerwiec).

się, że wydawane są na zasadzie ściśle przeprowadzonej ankiety, dotyczącej zdrowia fizycznego oraz zdolności umysłowych dziecka. Z tego względu współpraca personelu szkolnego, wychowawców, profesorów i lekarzy jest nieodzowna dla dostarczania pełnych i ścisłych wiadomości o uczniach.

Komitet ma też i inne zadania: organizuje konferencje, wydaje broszurki, traktujące o wyborze zawodu i o wszystkich kwestjach z tem związanych, zbiera dane statystyczne, dotyczące praktyki w różnych rzemiosłach, ustawodawstwa pracy, sytuacji na rynku pracy w przemyśle, handlu, transporcie oraz perspektyw, jakie się otwierają przed młodymi ludźmi; wreszcie utrzymuje kontakt z organizacjami i stowarzyszeniami, zajmującemi się sprawami młodzieży.

Od pierwszego miesiąca istnienia, instytucja ta zdobywa sobie ogromną popularność, co jest najlepszym dowodem, jak była potrzebna. Oto jak funkcjonuje: dla każdego klienta ustanawia się blankiet, na którym wypisane są informacje, dostarczone przez rodzinę oraz zebrane u władz szkolnych. Tam też notuje się rezultat specjalnego badania lekarskiego, rezultat egzaminu z ogólnej inteligencji i egzaminu psychofizycznego. Blankiet ten zczasem będzie zawierał całą historję karjery zawodowej dziecka.

Kiedy ankieta jest już skończona, ten, którego ona dotyczy, jest proszony o stawienie się w „Urzędzie Porad Zawodowych", który skierowuje go do pracy, odpowiadającej jego zdolnościom.

II. Porady zawodowe dla młodzieży w Nowym Jorku. Przy utworzonem przez magistrat miasta Nowego Jorku w r. 1920 Biurze Pracy znajduje się też sekcja porad zawodowych, która rozwija swą działalność przeważnie w związku ze szkołami. Przy współudziale władz szkolnych, uczniowie ostatnich klas szkół powszechnych podawani są badaniu zapomocą psychologicznych testów; w kwestjonarjuszu, który otrzymują do wypełnienia, muszą podać do wiadomości położenie gospodarcze rodziców oraz wymienić zawód, któremu pragną się poświęcić. Funkcjonarjusze urzędu prowadzą z uczniami rozmowy na temat różnych zawodów oraz zwiedzają wspólnie z nimi różne inne szkoły oraz przedsiębiorstwa przemysłowe.

Natychmiast po ukończeniu szkoły uczniowie wraz z jednoczesnem przesłaniem materjału informacyjnego, kierowani są do szkół specjalnych lub do biura pośrednictwa pracy przy Urzędzie. Poza tem sekcja organizuje zebrania dla rodziców w sprawach porad zawodowych, rozdaje broszury o różnych możliwościach zawodowych, jakie otwierają się w Nowym Jorku przed młodocianymi oraz odwiedza młodocianych w ich domach. — Podczas roku szkolnego 1921/22 doradcy zawodowi mieli z dziećmi szkolnemi 5817 rozmów, poddali 5893 dzieci badaniom oraz zorganizowali 318 odczytów, na których było obecnych 12 700 uczniów.

Inny wydział Biura zajmuje się rozdawaniem stypendjów tym dzieciom, które pragną uczęszczać do jakiejś szkoły wyższej, a bez materjalnej pomocy musiałby wziąć się do rzemiosła. Rozumie się, że te stypendja, wydawane są po dokładnem rozpatrzeniu wszystkich okoliczności oraz na podstawie badań lekarskich i psychologicznych; stypendyści podlegają kontroli Biura przez cały czas korzystania ze stypendjum.

W Ameryce każda jednostka przedstawia wartość dla społeczeństwa, nawet — choć to brzmi paradoksalnie — człowiek niezupełnie umysłowo rozwinięty. Nasi sąsiedzi — Niemcy — również stoją na tem samem stanowisku i dużo w tym kierunku już zrobili.[5]) W sprawach porady zawodowej dla osób anormalnych informuje broszura, wydana przez „Państwowy Urząd Pośrednictwa Pracy — Wydział porad zawodowych Ministerstwa Pracy w Saksonji“ pt. *Die praktische Berufsberatung unter besonderer Berücksichtigung der körperlich oder geistig Anormalen und Erwerbsbeschränkten.* Drezno 1922.

Myśl taką wypowiedział już kiedyś Jędrzej Śniadecki; mówił on, że „niemasz takiego niedołęgi, któregoby na coś ukształcić, ukształconego do czegoś użyć niepodobna“. — Trzeba tylko umieć każdą jednostkę skierować na odpowiednie miejsce i przystosować ją do zajęcia a zajęcia do niej.

I jeszcze o coś dbają w państwach zachodnich. Dla uniknięcia nadmiaru kandydatów, przepełnienia pewnej gałęzi rzemiosła lub przemysłu organizowane są w każdem wielkiem środowisku

[5]) Dr. Birnbaum, Berlin: *Die psychisch Abnormen in ihrer Bedeutung für die soziale Fürsorge. — (Zeitschrift für Gesundheitspflege und soziale Hygiene,* Lipsk 1925. Rok 38, Nr. 8.)

specjalne komisje t. zw. „giełdy pracy". W szkołach powszechnych w Londynie „Koła Opieki Rodzicielskiej", mając w ręku sprawozdanie lekarskie o uzdolnieniu fizycznem dziecka i opinję wychowawcy-nauczyciela o kwalifikacjach umysłowych, mogą, opierając się na sprawozdaniu Giełdy Pracy, kierować odrazu młodzież do właściwego zajęcia.

Bardzo dokładne dane o poradnictwie zawodowem, o jego historji i rozwoju w poszczególnych państwach podaje perjodyczne pismo — wydawane przez Międzynarodowe Biuro Pracy w Genewie *Revue Internationale du Travail* a wychodzące regularnie od maja 1922 r. Z pisma tego, z zeszytu I (maj 1922 r.) dowiadujemy się, że w kantonie genewskim władze szkolne wprowadziły w ostatnim roku szkoły powszechnej dla dzieci, kończących tę szkołę, „nauczanie", mające na celu zapoznanie dzieci z rozmaitemi zawodami.

A u n a s? W stosunku do zagranicy zrobiono bardzo mało. Podczas gdy zagranicą powstała olbrzymia literatura w tej materji, wydawnictwa perjodyczne i zbiorowe propagują tę tak ważną sprawę — u nas cisza. Jedyne dziełko polskie dostępne szerokiemu ogółowi, to broszura prof. Błachowskiego; poza tem mamy książkę dr. Claparède'a, tłumaczona z francuskiego,[6]) informującą o historji i rozwoju, o zadaniach i metodach poradnictwa zawodowego, wreszcie kilka artykułów, rozrzuconych po rozmaitych pismach codziennych i perjodycznych. Z ważnych prac wymienić należy artykuły dr. J. Joteyko *Antropometrja w szkole*, drukowany w *Roczniku Pedagogicznym* z r. 1923, oraz *Historja ruchu psychotechnicznego w Polsce*, również w *Roczniku Pedagog.* z r. 1925.

Ministerstwo W. R. i O. P. w okólniku wyżej wspomnianym wydało tymczasowe zarządzenie, w którem m. in. pisze, iż zewszechmiar pożądanemby było organizowanie w większych miastach z inicjatywy władz szkolnych „poradni zawodowych", w których braliby udział lekarze szkolni, wychowawcy, inspektorowie pracy, fachowi rzemieślnicy i przemysłowcy. Zanim jednak poradnie takie powstaną i zanim zostaną odpowiednio wyposażone, Ministerstwo zarządza, by tymczasowo wprowadzono w tych szkołach powszechnych, w których są czynni lekarze szkolni,

---

[6]) Dr. Claparède, prof. uniwersytetu genewskiego: *Poradnictwo zawodowe — zadania i metody*, tłumaczyła Marja Sokalowa, Warszawa 1924. (Wydawnictwo „Ligi Pracy".)

wydawanie przez nich uczniom, kończącym szkołę powszechną, zaświadczeń z wykazami zawodów, niewskazanych ze względu na stan zdrowia ucznia. Znaczy to, że na karcie opieki domowej lekarz winien zaznaczyć wynik badania pod względem cielesnym oraz wyliczyć zawody, które ze względu na stan zdrowia ucznia są dla niego nieodpowiednie.

Myśl, którą rzuciło Ministerstwo W. R. i O. P. w swoim okólniku, ma dla społeczeństwa i dla państwa doniosłe znaczenie. Powinniśmy więc poinformować o tem dokładnie zarówno rodziców jak młodzież. Jedni i drudzy sprawą tą interesować się powinni, a do pracy w tym kierunku stanąć muszą doświadczeni pracownicy różnych zawodów, profesorowie, lekarze, prawnicy itd. Praca musi być jak najszybciej zainicjowana, zorganizowana a następnie prowadzona celowo i systematycznie. Celem popularyzowania tej myśli winny Towarzystwa Opieki nad Dziećmi i Młodzieżą oraz Towarzystwa „Przyjaciół Dzieci" zorganizować dla szerszej publiczności cykl odczytów popularnych, poświęconych kwestji wyboru zawodu, która nabiera szczególnego znaczenia w związku z zakończeniem roku szkolnego. Na tem poprzestać jednak nie można; muszą tu przyjść z pomocą władze komunalne i państwowe a zakres działania nie powinien ograniczać się na kończących szkoły powszechne, ale objąć i tę młodzież, która opuszcza szkoły średnie. W związku z działalnością tego rodzaju „Komisji fachowców" musiałyby sprawnie działać i „Koła Opiek Rodzicielskiej" wraz z kierownictwami szkół i lekarzami szkolnymi.

* * *

Na zakończenie wspomnieć należy o usiłowaniach i inicjatywie osób prywatnych oraz organizacyj, które podjęły u nas działalność w kierunku poradnictwa zawodowego. Wymienię tu tylko placówki, działające na terenie m. st. Warszawy.

W r. 1916 w czasie ciężkiej okupacji niemieckiej i w okresie głodu powstało w Warszawie „Biuro badań psychotechnicznych"; pracownię tę utrzymywał „Patronat nad młodzieżą rzemieślniczą i przemysłową" a subwencjonowana była przez Ministerstwo Przemysłu i Handlu. Obmyślono pierwsze prymitywne przyrządy, które obecnie są zastąpione doskonalszemi. Zdobyto także współpracę bezinteresowną wielu lekarzy i psychologów z śp. dr. Joteyko na czele, nawiązano też kontakt z zagranicą. Obecnie dzięki pracy

inż. Wacława Hauszylda, który jest kierownikiem tej instytucji, biuro rozwija się bardzo dobrze, posiada około 80 przyrządów, ale interesuje się specjalnie zawodami rzemieślniczemi i przemysłowemi.

Poza tem mamy w Warszawie jeszcze następujące laboratorja psychotechniczne, w których zakresie działania jest i poradnictwo zawodowe: 1) w Państw. Szkole Budownictwa — (Wspólna 81); 2) przy Min. Kol. Państw.: kierownik inż. J. Wojciechowski; 3) przy Magistracie m. st. Warszawy: badanie inteligencji młodzieży, na czele stoi dr. T. Jaroszyński; 4) przy Tow. Eugenicznem: kierownik dr. Leon Wernic; 5) w Instytucie Naukowej Organizacji Pracy z prof. Polit. inż. Adamieckim na czele.

Wreszcie w grudniu 1916 r. założono w Warszawie „Polskie T-wo Psychotechniczne“, którego zakres działania jest bardzo rozległy. Na czele tego T-wa stała dr. J. Joteyko jako prezes, a prof. T. Klimowicz jako sekretarz. Stwierdzić zatem możemy, że i u nas wszczął się już ruch w tym kierunku; należy jednak wciąż pobudzać zainteresowanie, uświadamiać przedewszystkiem rodziców, młodzież i wychowawców, gdyż zrozumienia znaczenia poradnictwa zawodowego brak dotychczas naszemu społeczeństwu.

Warszawa. G. Hecht.

ZAGADNIENIE KARNOŚCI W WYCHOWANIU.*)

B. RODZAJE KAR.

1. Podział kar ze względu na ich cel.

W dalszym ciągu omówić chcemy zagadnienie rodzajów kar wychowawczych, jako też sposobów ich wymierzania.

Kary podzielić można bądź ze względu na bezpośredni ich cel, bądź ze względu na postawę wychowawcy, bądź też ze względu na jakość cierpienia czyli rekompensaty.

Najogólniejszym, jak stwierdziliśmy, celem kary wychowawczej jest poprawa winowajcy. Cel ten osiąga kara dzięki rozmaitym czynnikom i reakcjom psychicznym przez nie wywołanym. Pod tym względem rozróżniamy kary porządkowe, represyjne i ekspiacyjne. W tem następstwie przedstawiają one zarazem ustopniowanie wartości. Kary porządkowe, wyznaczone za zaburzenie ustalonego ładu zewnętrznego, zmierzają jedynie do przywrócenia te-

*) Por. *P. S.* Nr. 8, 9, 10.

goż ładu, skądinąd nieodzownego, a bez względu na osobę ukąranego (np. wykluczenie swawolnego chłopca z zabawy). O karach represyjnych i ekspiacyjnych była już mowa. Kary represyjne (reprezentujące moment niższy w psychologicznej istocie kary tj. przestrogę i obawę) mają — jak widzieliśmy — na celu, budząc cierpienie, wytworzyć hamulec woli na przyszłość, odstraszyć i przestrzec i to nietylko samego winowajcę, lecz i innych członków społeczności szkolnej, wpajając we wszystkich przekonanie o istnieniu pewnego porządku, mszczącego się za wszelkie naruszenie go. Najwyżej stoją kary ekspiacyjne (np. dobrowolna rekompensata w postaci pracy, dobrowolne wyrzeczenie się przyjemności itd.); zmierzają one do wywołania skruchy i oczyszczenia się winowajcy, a tem samem do wzmocnienia w nim dobrej woli i odrodzenia moralnego.

2. Podział kar ze względu na postawę wychowawcy i sposób ich wymierzania.

Stosunek wychowawczy do kar suponuje najogólniej świadome i celowe stosowanie ich przez wychowawcę.

Z zakresu kar „wychowawczych“ wykluczone są tedy wszelkie reakcje wychowawcy wobec dziecka, wynikające bezpośrednio z t. zw. uczuć reaktywnych, jak np. gniew, obraza, mściwość itd., a mające na celu popędową samoobronę człowieka przeciwko wszystkiemu, co godzi w jego spokój, dobro, wygodę, zamiary, poglądy itd., w danym więc wypadku przeciwko takim właśnie postępkom dziecka. Niestety, zbyt wiele „kar“, rzekomo wychowawczych, wymierzanych dzieciom przez bezkrytycznych rodziców i nauczycieli, ma swe źródło w takich właśnie społecznych impulsach reaktywnych; to też, aczkolwiek tworzą one oczywiście ważny czynnik społeczny, wpływający na rozwój dziecka, nie mają jednak charakteru prawdziwie wychowawczego tj. zgodnego i wypływającego ze specyficznej postawy wychowawczej. Istotą bowiem tej postawy, decydującej o „wychowawczym“ (pedagogicznym) charakterze wszelkich aktów wobec dziecka, a zatem i kar, stanowi mniej lub więcej świadome i celowe ich normowanie jedynie ze stanowiska prawdziwego dobra dziecka. Z tą postawą zaś niezgodne są owe kary, które moglibyśmy określić mianem „kar reaktywnych“, odmawiając im zgóry charakteru i wartości kar wychowawczych.

Przechodząc obecnie do tych ostatnich, należy stwierdzić, że postawa wychowawcza przybrać w nich może dwojaką formę zasadniczą.

Oto wychowawca może bądź zostawić przewinieniom naturalny ich bieg i oddziaływać na winowajcę samemi ich konsekwencjami, usuwając samego siebie na plan dalszy, bądź też w imię autorytetu moralnego, którego jest przedstawicielem, wysunąć własną osobę na czoło, karę sztucznie, a nieraz symbolicznie skonstruować i do winy dostosować tak, ażeby skuteczność jej nie ulegała wątpliwości a prawo moralne ujawniło się tem dobitniej. Ze względu na powyższy stosunek rozróżnić wypadnie kary naturalne, kary wolne i kary psychologiczne.

T. zw. kary naturalne zasadzają się w ostatniej linji na idei naśladowania życia przez wychowanie; teorja ta żąda tedy od wychowawcy, by pozostawiał wychowankowi zupełną swobodę w gromadzeniu doświadczeń a z jego „przewinień“ wysnuwał tylko takie następstwa, jakie i w życiu rzeczywistem z nich wynikają, w ten sposób zaś wcześnie już wytwarzał w nim obraz rzeczywistości, oparty na niezłomnem prawie przyczynowości. Tego rodzaju postępowanie, stosowane systematycznie, ma niewątpliwie tę dobrą stronę, że zdoła młodego, niedoświadczonego człowieka przekonać o twardej rzeczywistości i praktycznie nauczyć go należytej wobec niej przezorności i liczenia się z następstwami własnych uczynków. Przeciwko metodzie karności naturalnej jednak najznamienitsi pedagogowie podnoszą słusznie cały szereg poważnych zarzutów, jak np. 1) zbyt niebezpieczne jej następstwa, często niewspółmierne z celem, 2) ograniczone tylko pole ich zastosowania, nie wyczerpujące ani w drobnej części wszystkich rodzajów przewinień, jako że żadne wychowanie, a tem mniej szkolne nie potrafi w całej rozległości, rozmaitości i skomplikowaniu powtórzyć czy naśladować życia; 3) bezskuteczność ich, a częstokroć wprost szkodliwość, gdy np. za kłamstwo karze się pozbawieniem zaufania, albo za nieprzyzwoite zachowanie usunięciem z towarzystwa, pozbawiając tem samem winowajcę korzystnego oddziaływania nań przez otoczenie. Są to skutki wprawdzie „naturalne“ tj. takie, jakie w życiu za kłamstwo albo nieprzyzwoitość są stosowane przez społeczeństwo,

wszelako wychowawczej wartości prawie że nie posiadają. Zarzucają wreszcie teorji kar naturalnych 4) zbytnią jej „naturalność“ tj. powierzchowność, polegającą na tem, że dostępne są im tylko zewnętrzne objawy i konsekwencje win, a nie sięgają one bynajmniej w konsekwencje o wiele istotniejsze, tkwiące „nie w zewnętrznych nieprzyjemnościach, lecz w oddziaływaniu na wewnętrznego człowieka, albo też w ujemnem oddziaływaniu na duszę innych“. Oparte jedynie na względach natury praktycznej, na motywie obawy, przykrości czy cierpienia, nie sięgną głębiej w duszę ucznia, nie uświadomią mu istoty winy, nie sprostują krzywiącej się woli, przeciwnie mogą zmącić w nim świadomość dobra i zła, podsuwając mu myśl, że dany postępek nie byłby sam przez się zły, gdyby nie sprowadzał pewnych ujemnych skutków. W ten sposób kara traci zupełnie swój cel moralny. Cel ten bowiem można osiągnąć tylko przez pokutę oraz dobry przykład (pozytywną sugestję).

Zgoła inaczej ma się rzecz z t. zw. karami wolnemi. Na szerszą skalę stosują ją w dziedzinie sądowniczej rządy Stanów Zjednoczonych, tudzież rząd holenderski w kolonjach. Kara wolna polega na tem, że winowajca musi jako pokutę względem naruszonego porządku społecznego wykonać pewną pracę ogólnie pożyteczną, przyczem nacisk spoczywa nietyle na ekwiwalencie gospodarczym, ile na przeświadczeniu, że wszelkie przestępstwo jest uszkodzeniem społeczeństwa, porządku moralnego i duszy samego przestępcy. Koncepcja tej kary polega, jak widzimy, wyłącznie na pokucie, na przyrodzonej jej potrzebie u winowajcy oraz na jej regenerującej skuteczności.

Kary te dzięki pewnej ogólności i luźności stosunku między winą a karą nadają się — naszem zdaniem — bardziej dla ludzi dojrzałych o pewnym ustalonym już charakterze, któremu należy tylko inny kierunek nadać, który należy innym tylko duchem przeniknąć, lecz którego zasadniczo zmienić już nie można, aniżeli dla dzieci, których charakter znajduje się dopiero w stanie tworzenia się, wobec których tedy kara spełnić musi funkcję nawskroś wychowawczą.

Do tego celu nadają się bardziej konkretne kary, które nazwaćby można psychologicznemi, ile że gruntują się na psychologicznej analizie każdego przewinienia, wykrywającej jako jego źródło

pewien niedostatek, defekt czy spaczenie w budowie psychiki młodocianej. W każdym tedy wypadku rodzaj kary musi stosować się do rodzaju przewinienia, względnie jego podłoża psychologicznego, a to w tym celu, by usunąć ów defekt psychiczny (moralny), przejawiający się w przestępstwie, wzgl. wzmocnić pozytywne siły psychiczne. Jeśli np. jeden chłopiec obije drugiego, słabszego od siebie, to w tem ujawnia się przedewszystkiem jego niezdolność do opanowania swej krewkości, czyli inaczej: wybujała nad miarę jego impulsywność i motoryczność. Byłoby tedy rzeczą zupełnie opaczną stosować w tym wypadku karę represyjną w zwyczajnie praktykowanej formie, a więc np. w tej, że ktoś starszy wybije za to znów winowajcę, gdyż to byłoby jedynie potwierdzeniem jego rzekomego prawa do bicia tytułem przewagi fizycznej. Należy natomiast użyć takich środków karnych, któreby, zawierając także moment pokuty, nadawały się zarazem do usunięcia owego braku przez odpowiednie wzmocnienie siły woli, a więc np. wytrwałego milczenia.

Gdy dziecko grzeszy np. stałą nieuwagą i wskutek tego popełnia cały szereg lżejszych lub cięższych przewinień (np. tłucze naczynia, gubi przybory szkolne), należy przyniewolić je „za karę“ do dokładnego wykonywania pewnych czynności, wymagających skrupulatnej uwagi; gdy wobec służącej np. zachowuje się niewłaściwie, używając szorstkich wyrazów, łając ją czy też jej dokuczając, powinno odpokutować winę i wynagrodzić krzywdę, wykonując za nią pewną pracę; za wszelki postępek, wynikający z braku delikatności i ze zbytniej ekspansji swojego „ja“, należy nałożyć na dziecko karę, którąby pozostawała w takim stosunku do winy, jak znak dodatni do ujemnego w algebrze, a więc np. ukrócenie swobody, prace charytatywne itd.

Widzimy tedy, że ten rodzaj kar nadaje się w szczególniejszym stopniu do celów wychowawczych, ponieważ a) umożliwia dobór kary zależnie od psychologicznej istoty danej winy, b) zawiera moment pokuty, oraz c) daje się pod względym wymiaru stosować do wielkości przewinienia a w ten sposób oprócz ściśle „karnej“ spełnia zarazem pozytywną funkcję wychowawczą.

Nie ulega wątpliwości, że pod tym względem psychanaliza oraz t. zw. psychologja indywidualna może w niejednem skorygować wskazania, wypływające z zasad „normalnej“ psychologji dziecka,

a to dzięki temu, że 1) zwraca uwagę na głębsze, symptomatyczne „znaczenie“ psychiczne pewnych „karygodnych“ zachowań się dziecka, 2) pozwala wykryć podświadomą strukturę owych „przewinień“, a tem samem 3) zastosować do ich korektury inne środki wychowawcze, polegające nietyle na „karze“, ile raczej na terapeutycznem do pewnego stopnia usunięciu czy naprostowaniu pewnych spaczeń psychicznych (wypływających z t. zw. stłumień, oporów, dążeń do rekompensaty czy też „męskiego protestu“ itd.).

Ponieważ pedagogją psychanalityczną i „indywidualną“ pragniemy zająć się nieco obszerniej w ostatnim, dodatkowym rozdziale, przeto w tem miejscu chcemy tylko zaznaczyć, że, uznając pod niejednym względem ich wskazania ogólno-pedagogiczne, a w szczególności „dyscyplinarne“, uważamy jednak za właściwe ograniczyć je tylko do dzieci bądź wprost patologicznych, bądź wykazujących wybitne znamiona typowych spaczeń.

3. Rodzaj kar ze względu na jakość cierpienia.

Kary mogą być bądź fizyczne (jak chłosta, karcer, głód itd.) bądź moralne (nagana, zawstydzenie, pozbawienie zaufania itd.). Z ducha dotychczasowych uwag wynika wyraźnie, że karom moralnym należy przyznać bezwzględną wyższość nad fizycznemi. Wszelako i kar fizycznych niesposób usunąć zupełnie, zwłaszcza na stopniu niemowlęctwa i dziecięctwa. Wśród kar fizycznych zaś na szczególną uwagę zasługują kary cielesne (chłosta). Naogół debata nad tą kwestją skończyła się — nieomal zupełnem kar tych potępieniem. Główną pod tym względem zasługę zdobył sobie Rousseau, który zarówno w *Emilu*, jak i w swoich *Wyznaniach* zwraca się przeciw karom cielesnym, przytaczając w tych ostatnich fakt z własnego życia, dowodzący, jak szkodliwie może chłosta oddziałać na dziecko, szczególnie ze względu na przedwczesne podrażnienie płciowe. Karę cielesną potępił również już przedtem Locke w swych *Some thoughts concerning education*, zatrzymując ją jedynie w wypadkach „krnąbrności i obłudy“, choć i wtedy, dodaje, powinno działać raczej poczucie wstydu, złączone z karą, aniżeli sam ból fizyczny. Z pedagogów współczesnych godzi się na karę cielesną w pewnych wypadkach w wieku dziecięcym np. R. Lehmann. „Kary cielesne —

powiada — są przedewszystkiem w tym wieku niezbędne, w którym przykład dojrzałych jeszcze nie działa, a rozumne uzasadnienie zakazów jest niemożliwe, a więc w pierwszych latach życia". W późniejszym wieku dopuszcza Lehmann tylko wyjątkowo karę cielesną dla pewnych przestępstw, zwłaszcza szczególnie brutalnych. — Twórca psychanalizy Z. Freud podnosi również argument Rousseau'a przeciwko chłoście, dopatrując się w jej skutkach genezy późniejszych zachorzeń i zboczeń płciowych. — Foerster oświadcza się także zasadniczo przeciwko chłoście a to z tego powodu, że ujemne skutki chłosty przewyższają wedle niego znacznie skutki dodatnie: pomijając bowiem już owe seksualne następstwa i to zarówno u osobnika karanego (podrażnienie organów płciowych), jak i u karzącego (popęd sadystyczny), chłosta zabija, zdaniem Foerstera, przedewszystkiem poczucie godności własnej u osobnika, podlegającego karze cielesnej, tej godności, która stanowi najważniejszą niemal instancję wewnętrzną w wychowaniu i którą przeto wychowawca powinien w wychowanku ze szczególną pieczołowitością pielęgnować i szanować, albowiem wraz z utratą godności osobistej wali się główny fundament charakteru; ponadto dodaje Foerster i ten argument, że wychowawca pod wpływem zbyt często używanej przez się chłosty traci autorytet moralny u uczniów a przytem i sam się demoralizuje, tracąc mimowiednie panowanie na sobą i budząc w sobie popędy niższego rzędu. Wreszcie przeciw karze cielesnej przemawia, zdaniem Foerstera, i to także, że elementy, już z natury gorsze, rychło obojętnieją na chłostę i stają się jeszcze bardziej surowe, lepsze zaś, dostępne delikatniejszym karom, obejdą się i bez chłosty. Mimo to Foerster, stojąc na stanowisku, „że lepsza karność kija, niż żadna", dopuszcza — podobnie jak Locke — karę cielesną w pewnych wypadkach szczególnej brutalności i krnąbrności, a) w odniesieniu do dziecka aż do 4-go roku życia, tudzież b) w odniesieniu do dzieci moralnie zaniedbanych.*)

Powyższy podział kar nie da się oczywiście na gruncie rzeczywistej praktyki wychowawczej utrzymać w swej logicznej ścisłości; kontury i wpływy kar różnorakich niejednokrotnie zacierają się wzajemnie i przenikają.

---

*) Innych kar fizycznych nie omawiamy, pozostawiając samemu czytelnikowi zastosowanie do nich ogólnych naszych uwag o karności.

4. T. zw. zawieszenie kary.

W tym związku chcemy wspomnieć jeszcze o pewnej reformie prawa karnego, która za przykładem angielskim zyskuje coraz większe zastosowanie także w innych państwach kulturalnych (we Francji: lex Beranger), a którą Lammasch (o. c. str. 4) określa w następujący sposób: „Nowsze ustawy przyznają sędziemu prawo udzielania skazanemu w pewnych wypadkach dłuższej zwłoki w odbyciu kary, a mianowicie wówczas, gdy istnieją widoki, że skazany może zasłużyć sobie na darowanie kary (warunkowe odpuszczenie kary). Chcą one w ten sposób szczególnie tym, którzy nie byli dotąd wcale karani lub którzy dali się porwać do pewnego niezbyt zresztą ciężkiego przewinienia nędzy czy też afektowi lub szczególnie kuszącej sposobności, oszczędzić rzeczywistego odpokutowania wyznaczonej kary, a zwłaszcza pewnych ujemnych skutków kary wolnościowej — w nadziei, że już samo skazanie bez wykonania ustanowionej kary okaże się wystarczającem, by powstrzymać winowajcę od nowych postępków niezgodnych z prawem. Wykonanie kary ma przez pewien określony dłuższy przeciąg czasu pozostawać *in suspenso*. Jeżeli skazany w ten sposób osobnik nie dopuści się w tym okresie żadnego nowego przewinienia, chyba jakiegoś zupełnie nieznacznego, oraz nie będzie prowadził rozpustnego lub niemoralnego życia, to po upływie okresu próby należy ową odwleczoną karę uważać za darowaną, w przeciwnym zaś razie musi ona zostać wykonana." Do tego opisu dodaje jeszcze Lammasch uwagę: „że instytucja ta jest z pewnemi zastrzeżeniami szczególnie godna polecenia wobec przestępców młodocianych, aczkolwiek prowadzić też może do mniemania, że „jedna wina nie jest wogóle winą" (Einmal ist keinmal).

Wręcz negatywne stanowisko natomiast wobec tej reformy zajął Foerster, powołując się na ujemne doświadczenia, poczynione pod tym względem przez sądy nad młodocianymi przestępcami w Ameryce, a szczególnie wytaczając ten argument, że przez „zawieszenie kary warunkowej" nie wyświadcza się zgoła młodemu winowajcy, potrzebującemu moralnej pomocy, żadnego dobrodziejstwa, nie mówiąc o tem, że działa się ujemnie także na innych. — Za reformą powyższą oświadcza się zaś np. Lay*) oraz psycholog

*) *Experimentelle Didaktik*, str. 512 i n.

i pedagog francuski Le Bon*). Najważniejsze argumenty, przemawiające za wprowadzeniem nowej ustawy (nietylko w jurysdykcji sądowej, lecz — *mutatis mutandis* — i szkolnej) znajdujemy w dziele znakomitego prawnika i socjologa Fr. Liszta: *Das Verbrechen als sozial-pathologische Erscheinung* (Drezno 1899, str. 16). Ujmuje on je w następujące trzy tezy:

1) „Prawdopodobieństwo, że ktoś popełni przestępstwo, rośnie w wyższym stopniu wówczas, gdy ktoś był już raz ukarany, aniżeli wówczas, gdy nie był wcale karany.

2) Prawdopodobieństwo, że ktoś popełni przestępstwo, rośnie wraz z ilością już poniesionych kar.

3) Prawdopodobieństwo, że ktoś już w najkrótszym czasie po odbyciu kary popełni nowę przestępstwo, rośnie wraz z czasem trwania wykonanych na nim kar."

Z powyższych trzech tez szczególnie pierwsza przemawiałaby za wprowadzeniem ustawy „o warunkowem odpuszczeniu kar". W systemie dyscypliny szkolnej instytucja ta nie zawsze, zdaniem naszem, da się stosować. Sam fakt bowiem, że wszelka pierwsza wina byłaby wolna od kary, wpłynąłby niewątpliwie rozluźniająco na karność młodzieży. To też stosowaćby ją należało tylko w pewnych, na szczególniejsze uwzględnienie zasługujących wypadkach. Jak w całem wychowaniu, tak i pod tym względem rozstrzygać musi nie szablon, lecz indywidualizujący takt wychowawcy.

5. Wina i kara zbiorowa.

Samo uprawnienie do wymierzania kary da się, jak już mówiliśmy, uzasadnić i usprawiedliwić jedynie ze stanowiska etycznego wzgl. pedagogicznego t. j. miłością i względem na dobro wychowanka. I tylko w tem świetle kara powinna być osądzana, t. j. w świetle dodatniego oddziałania na duszę winowajcy. To też wszelka kara w postaci „usuwania" winowajcy ze sfery wpływów dodatnich jest właściwie nadużyciem władzy wobec niego. Tu jednak nasuwa się wzgląd drugi: natury zbiorowej, wzgląd na dobro całej gromady, do której uczeń należy.

Dotąd traktowaliśmy karę wyłącznie ze stanowiska poprawy jednostki, jako najistotniejszego zadania karności wychowawczej; nie uwzględnialiśmy natomiast faktu zbiorowości, a więc

*) *Psychologie der Massen.* Übersetzt von R. Eisler. Lipsk 1912, str. 127. (Istnieje przekład polski).

momentu gromadzkiego czy społecznego, istniejącego niewątpliwie tam, gdzie, nauka i wychowanie odbywa się zbiorowo w t. zw. klasach.

Klasa, jako twór zbiorowy, jej odrębna struktura społeczna, jej psychologja „masowa“, wzajemny jej stosunek do jednostek i jednostek do niej, jej wpływ dodatni czy ujemny, rola „przywódców“ itd. — oto problemy, podjęte dopiero niedawno przez badania psychopedagogiczne a raczej socjopedagogiczne.*) Jest to zagadnienie nietylko teoretycznie ciekawe, lecz także niezmiernie ważne dla praktyki pedagogicznej, i to zarówno dla nauczania, jako też w wyższym jeszcze stopniu dla pedagogji moralnej. Nie tu miejsce omawiać je w całej rozciągłości; poprzestaniemy więc tylko na następujących uwagach w związku z zagadnieniem kary pedagogicznej.

Klasa stanowi przedewszystkiem (dodatni lub ujemny) czynnik, kształtujący winę i karę. Sam fakt, że winowajca popełnia winę w klasie, w jej obliczu lub z jej wiedzą, nadaje tej winie charakter społeczny, ile że sugestją złego przykładu może zarazić innych; jeszcze bardziej „uspołecznia się“ charakter winy, jeśli ona sama polega na wyraźnem uszkodzeniu porządku społecznego, wyrządzeniu krzywdy innym itd. Z tego punktu widzenia dadzą się przez analogję zastosować i do winy pedagogicznej słowa wielokrotnie cytowanego już Lammascha (o. c. str. 2.), uwypuklające zarazem znaczenie kary ze stanowiska prewencji ogólnej (tj. w odniesieniu do zbiorowości) i szczególnej (tj. w odniesieniu do jednostki winnej):**)

„Niekorzystne oddziaływania psychiczne przestępstw są różnego rodzaju. Z jednej strony przestępstwo, które się udało, zdolne będzie u samego przestępcy spotęgować skłonności do dalszych przestępstw a osłabić skuteczność motywów, powstrzymujących go od złego czynu; z drugiej zaś strony obudzi u tego, którego owo przestępstwo dotknęło lub któremu choćby zagrażało, uczucie niepewności, troski lub upokorzenia, które w danych warunkach może w sposób jak najprzykrzejszy wpływać na jego postanowienia i postępowanie; wreszcie i w całem społeczeństwie,

---

*) Por. nasz artykuł *Zagadnienie psychologji zbiorowej w szkole* (*Ruch Pedag.* 1919, nr. 1—2), pracę B. Nawroczyńskiego: *Uczeń i klasa.* (Warszawa 1923), oraz Adolfa Kruckenberga: *Die Schulklasse* (Lipsk 1926).

**) Od tej prewencji odróżnić należy oczywiście profilaktykę, która w zakresie wychowania karnego powinna polegać na usuwaniu możliwości do popełniania win — a w ostatecznej mierze na wychowaniu pozytywnem.

o ile dowie się o przestępstwie, a w szczególności u świadków tegoż i osób blisko stojących jednostki dotkniętej przestępstwem, może ono wstrząsnąć zaufaniem do porządku prawnego, u poszczególnych zaś osób może — zależnie od ich dyspozycyj moralnych, bądź obudzić uczucia przykre (jak obawę, irytację, gniew itd.) bądź stworzyć bodziec do naśladowania. Przez to zaś, że przestępca za zły czyn zostanie ukarany, mają się tego rodzaju niebezpieczeństwa zmniejszyć na przyszłość".

Tak pojętej „winie społecznej" musi odpowiadać nowy rodzaj kary tj. kara społeczna, której celem jest sparaliżowanie ujemnych następstw pewnego wykroczenia ze względu na klasę; w praktyce pedagogicznej jednak przybrać musi i ta sprawa nieco inną postać, niż w praktyce jurydycznej. Przedewszystkiem kara społeczna nigdy wyłącznie społeczną być nie może tj. nie może być jedynym jej celem oddziałanie tylko na klasę a nieuwzględnianie zarazem wychowawczego jej wpływu na osobę samego przestępcy. Rzeczą to dyscyplinarnego taktu wychowawcy połączyć ze sobą współmiernie oba te, logicznie i etycznie zresztą ściśle ze sobą zespolone momenty. Należy więc działać nietylko na innych zapomocą odstraszającego przykładu, poświęcając temu celowi samego przestępcę, lecz korzystać ze sposobności dyscyplinarnych, ażeby z całą klasą — przy współudziale winowajcy lub i bez niego — winę omówić, zanalizować, istotę jej uświadomić, karę wyznaczyć. W ten sposób wyzyskuje się pozytywnie każdą winę i zasądzenie dla wychowania moralnego a zarazem wciąga się do współpracy klasę, organizując ją jako czynnik współ- i samowychowawczy.

Powtóre należy unikać przesady w stosowaniu kar społecznych (które w naszej praktyce równają się zbyt często usuwaniu ucznia z klasy lub zupełnej jego ekskluzji); wzgląd bowiem na klasę jest niewątpliwie nader ważny, wszelako bardzo często też przeceniany i nadużywany przez kwietyzm pedagogów, wyzbywających się „szkodnika" w imię powyższych właśnie względów. Niema bowiem takiego „przestępcy" młodocianego, któregoby zapomocą odpowiednich środków nie można poprawić, jak tego w sposób przekonywający dowodzą cudowne wprost skutki, osiągane w amerykańskich „domach poprawczych". Ponadto każdy t. zw. „winowajca niepoprawny i szkodliwy" może stać się dla wychowawcy

pożądaną sposobnością do zorganizowania opinji ogółu współuczniów i użycia jej do celów „leczniczo-poprawczych“, oczywiście po odpowiedniem przygotowaniu gruntu; w ten sposób zaś nietylko zapobiega się ujemnemu oddziaływaniu „szkodnika“ na ogół, ale przeciwnie, sam ogół ten podnosi się do roli czynnika umoralniającego, a wobec znacznej potęgi, jaką ten czynnik przedstawia, jest wszelka nadzieja, że i owa jednostka „zła“ będzie musiała ostatecznie ulec jego wpływowi.

W ten sposób przechodzimy do klasy, jako czynnika zbiorowego, dotąd dla celów wychowania moralnego i dla dyscypliny szkolnej niedość wyzyskanego. Pozostaje to w związku z tem, że — jak mówi Lay (o. c.) — „nie zaczęto dotąd jeszcze zasadniczo pojmować klasy jako wspólnoty i gromadnego jej życia wyzyskiwać planowo dla wychowania moralnego“. Idzie o to przedewszystkiem, ażeby, licząc się z potęgą sugestji, zorganizować zwartą opinję klasy czyli obudzić zbiorowego ducha klasy i natchnąć go entuzjazmem moralnym. Atmosfera taka oddziaływać będzie korzystnie na jednostki słabsze, stanowić będzie hamulec dla skłonności nieskoordynowanych, a w razie wybryków czy przestępstw imunizować będzie ich wpływ szkodliwy.

O jednym ze środków posługiwania się klasą dla celów dyscyplinarnych już wspomnieliśmy, tj. o omawianiu pewnych wykroczeń z całą klasą. Można też niekiedy bądź całej klasie, bądź też wybranym z pośród klasy powierzyć poprawę winowajcy, zwłaszcza w łączności z karą *in suspenso*.

Wszystkie te tendencje wyzyskiwania klasy dla celów wychowawczo-karnych znajdują najlepszą formę w znanej instytucji „samorządu“ wzgl. „gminy szkolnej“.*)

Przez zorganizowanie klasy w gminę unika się albo umniejsza *ad minimum* najgroźniejsze niebezpieczeństwo dyscyplinarne a mianowicie, by cała klasa nie stała się winowajczynią a tem samem i podmiotem kary. Wypadek to bowiem niezmiernie trudny do traktowania wychowawczego. Jeżeli wszelka wina jest najczęściej symptomatem pewnego błędu czy niedomagania, tkwiącego w samym systemie wychowania, to gromadna

*) Łączącej się z tem zagadnieniem sprawy t. zw. „sądów uczniowskich“ nie chcemy tu omawiać, albowiem rozstrzygnięcie jej uważamy za nader trudne. Por. naszą pracę: *Gmina szkolna jako forma samorządu uczniów.* (*Ruch Pedagogiczny*, 1921.)

wina całej klasy ma niezawodnie w przeważnej ilości wypadków przyczynę swą w samej szkole. Powinna ona tedy być zawsze sygnałem do autokrytyki szkoły, jej metod i ustroju, zarazem jednak, umniejszając winę uczniów, utrudnia postępowanie dyscyplinarne; z jednej strony bowiem nie można mimo wszystko zarówno ze względu na prewencję ogólną, jak i specjalną, pozostawić przestępstwa zbiorowego bez kary, z drugiej strony zaś ustalenie stopnia przewiny, wyznaczenie i przeprowadzenie kary jest w tym wypadku rzeczą szczególnie trudną.

Jak w każdem zjawisku, należącem do psychologji zbiorowej, tak i w klasowem przestępstwie wypadnie wyróżnić przedewszystkiem przywódców i masę. Tamci reprezentują element czynny, nadający ton i porywający innych za sobą potęgą swego wpływu i autorytetu, ta zaś element bierny, ulegający bezwolnie ich sugestji. Właściwymi przestępcami tedy są owi „przywódcy" i tylko tych powinna właściwie kara dotknąć; wśród „masy" znowu należałoby wyróżnić takich, którzy, aczkolwiek niechętnie, mimo to ze względu na t. zw. solidarność nie chcieli się sprzeciwić, czy też tylko nie mieli dość siły, by nadać sprawie inny obrót; wreszcie będą zwyczajnie i tacy, choć nieliczni, którzy się z klasą nie połączą; i tych również wypadałoby rozdzielić na takich, którzy uczynili to z tchórzostwa, oraz takich, którzy uczynili to z pełnią świadomości, z osobistego przekonania, niezgodnego z przekonaniem ogółu, z siłą woli, dość mocną, by obronić się i przeciwstawić despotyzmowi „opinji" i woli gromadzkiej.

Już samo rozsegregowanie tych grup nastręczy wychowawcy duże trudności; cóż dopiero, gdy chodzi o zbadanie motywów i ocenę ich wartości wzgl. karygodności. Przedewszystkiem więc wśród owych najwinniejszych „przywódców" znajdzie wychowawca obok żywiołów awanturniczych i rozpasanych, elementy często pod względem moralnym najlepsze i najtęższe, działające z najczystszych pobudek, męskie, rycerskie, wrażliwe, szanujące swą godność i gotowe do poświęceń. Nie godziłoby się tedy ze stanowiska wychowawczego karaniem w czambuł jednych, a uwalnianiem innych na podstawie zewnętrznych tylko znamion przewinienia zacierać owych istotnych motywów, nagradzać słabości i tchórzostwa a potępiać siły i rycerskości. Lecz równie niemożliwa jest prawie także selekcja całej klasy wedle skali motywów i stopniowania

kary. Z praktycznego stanowiska byłoby to niewykonalne, zwłaszcza skoro się zważy, że owa „solidarność“ w takich razach nie pozwala poszczególnym jednostkom na szczerość w zeznaniach ani co do własnej osoby ani co do innych; pod względem wychowawczym zaś tego rodzaju indywidualizowanie winy i kary również nie byłoby w tym wypadku wskazane; ponieważ z natury rzeczy najdotkliwszą karę ponieśćby musieli „przywódcy“, przeto w idealizującej opinji innych tem bardziej urośliby na męczenników i bohaterów i tem bardziej wzmógłby się ich wpływ, któryby właśnie należało osłabić wzgl. na inne tory nakierować; powtóre przez owo postępowanie wniosłoby się do klasy uczucia zgoła niepożądane, jak gniew, zawiść, upokorzenie jednych, pychę drugich i inne, niweczące i burzące bardzo cenne skądinąd uczucie koleżeństwa i solidarności.

Z tych powodów zatem, gdyby nawet udało się ustalić zgrubsza stopień winy poszczególnych grup, należałoby w wypadkach zbiorowej przewiny unikać karania indywidualnego. Za winę zbiorową cała klasa powinna odpowiadać. A choćby wskutek tego ten czy ów miał ponieść karę niewspółmierną z jego winą, mniejszą to będzie szkodą, niż gdyby ucierpieć miało uczucie koleżeństwa.

Co do rodzaju kary, którą wybrać należy, można zastosować te same *mutatis mutandis* względy, które odnoszą się do kary indywidualnej. I tu więc najważniejszym celem będzie uświadomienie winy, przeświadczenie o niej a więc skrucha i pokuta. Sprawa jednak, gdy chodzi o całą klasę, znacznie się komplikuje. Przedewszystkiem trzeba mieć jedno na względzie, a mianowicie, że kara zbiorowa traci bardzo wiele ze swej powagi a nawet staje się nieraz poprostu czemś wręcz przeciwnem. Jest to właśnie tajemnicą psychologji zbiorowej, że skuteczność i powaga kary — naogół — nie rośnie wprost proporcjonalnie wraz z ilością dotkniętych nią, lecz raczej maleje. Wyjątek stanowią kary ostateczne, bezwzględnie surowe (np. rozwiązanie klasy), których jednak nie zawsze chwytać się można i należy. Mając tę trudność na względzie, należy starać się ominąć to niebezpieczeństwo. Przedewszystkiem więc należy „postępowanie karne“ złożyć w ręce nauczyciela, cieszącego się u młodzieży szczególnym mirem, powagą i czcią; jego zaś rzeczą będzie, by, unikając wszystkiego, coby rozdraźnienie uczniów jeszcze bardziej spotęgować mogło, rozbudzić u winowajców drogą przekonywań przeświadczenie, że — mimo

wszystko t. zn. mimo to, co uważają za swą „rację" — są winni, i za to przestępstwo (a więc zaburzenie ładu szkolnego, przekroczenie obowiązujących przepisów, dawanie gorszącego przykładu innym, zwłaszcza młodszym itd.) odpowiedzialni. Uczynić to może bądź w rozmowie z całą klasą, bądź też z kilku jej reprezentantami, przyczem akcja ta nie powinna mieć charakteru „oficjalnego", żeby nie budzić wrażenia czegoś w rodzaju układów z uczniami, lecz raczej wyglądać na coś niejako przygodnego lub poufnego. Najidealniejszym wynikiem takich zabiegów byłoby przekonanie klasy o jej winie, a tem samem obudzenie w niej skruchy i doprowadzenie jej do „samopokuty" tj. do dobrowolnego wyboru kary i jej wykonania.*) (Dok. n.)

Warszawa. Dr. Józef Mirski.

RYSOWANIE MAP W NAUCE GEOGRAFJI.

W nauce geografji styka się uczeń z mapą i z nią przebywa przeważną część czasu, przeznaczonego temu przedmiotowi.

Przez częste obcowanie z mapą, uczeń nietylko zaznajamia się z nią o tyle, że potrafi się bez trudu zorjentować w znakach tam umieszczonych, nietylko znajdzie w niej pożądany szczegół, ale też treść tej mapy utkwi mu w pamięci o tyle, że wyobraźnia jego stworzy, w razie potrzeby, jej schemat, mając zaś w umyśle ten obraz, zda sobie sprawę choćby tylko ze stosunku kierunków i odległości punktów, na mapie znajdujących się.

Pomijając względy metodyczne, a kierując się zasadą, żądającą uczenia poszanowania cudzej pracy, choćby dla przykładu, rysujemy z uczniami podobieństwo oglądanej mapy, aby pokazać im, ile pracy wymaga jej wykonanie. Często jeszcze zdarza się rysowanie mapy z braku jej w szkole; wtedy uczniowie usiłują powiększyć mapki atlasu, aby były widoczne ze ściany. Mamy jednak mówić o rysowaniu map, rozumiejąc przez to rysowanie ich przez każdego ucznia w podręcznym szkicowniku.

---

*) O karze i nagrodzie, rozpatrywanej ze stanowiska psychologji behawiorystycznej, p. artykuł Kurta Lewina *Strafe und Lohn* w *Kwartalniku Psychologicznym* Z. I 1931. — O karze społecznej p. Hermann Nohl: *Der Sinn der Strafe* (czasop. *Die Erziehung* 1925, str. 27 i n.) oraz Adolf Kruckenberg (o. c. str. 53 i n.), który wyróżnia 4 możliwe wypadki: 1) wina indywidualna bez ujemnego wpływu na ducha klasy — kara indywidualna, 2) wina indywidualna przywódcy, zwiększona jego odpowiedzialnością a tem samem i kara zwiększona, 3) wina indywidualna, ale „kryta" solidarnie przez całą klasę — wypadek trudny, świadczący o „złym duchu" klasy i nie dający się zbiorową karą pedagogicznie załatwić, oraz 4) wina zbiorowa — kara zbiorowa, przyczem kary takie, „o ile mają istotnie okazać się skuteczne, wymagają szczególnej zgoła nietylko ostrożności, lecz także mądrości ze strony wychowawcy", inaczej bowiem mogą być odczute przez uczniów jako niesprawiedliwość a nawet męczeństwo, lub co gorsza, stać się w oczach klasy — śmieszne.

Zastanówmy się przedewszystkiem nad tem, jakie korzyści daje uczniom rysowanie map i czy korzyści te są proporcjonalne do ilości pracy, potrzebnej do ich wykonania.

Zdaje się nie ulegać wątpliwości, że rysowanie map przynosi uczniom pewne korzyści: szczegóły rysowanej mapy opracowują oni dokładniej, w czasie tej czynności uczeń styka się z materjałem książkowym, porównując względnie kontrolując niektóre ich dane. Przez rysowanie dochodzi się do pewnej wprawy technicznej, w pamięci zaś rysującego utkwią silniej choćby tylko kontury mapy. Rysowanie w zmienionej podziałce pozwala uczniowi zużytkować teoretyczne wiadomości z tej dziedziny lub też zmuszą go do ich uzupełnienia. — Oto ogólnie zebrane zalety rysowania map.

Co przemawia jednak przeciw temu? Przedewszystkiem ogromna ilość pracy i czasu. Trzeba przyjąć, że na staranne wykonanie jednej mapy o wielkości powierzchni kartonu małego bloku potrzeba około dziesięciu godzin. Pomnóżmy tę liczbę przez ilość wykonanych w ciągu roku map, a przekonamy się, że czynność ta zajmie uczniowi nieproporcjonalnie dużą ilość czasu, przeznaczonego na naukę. Naukę geografji nie stanowi wyłączne rysowanie map, a wyrobienie tej umiejętności nie jest celem szkoły powszechnej ani średniej. Wiadomości z geografji winny być częścią ogólnego wykształcenia ucznia, że zaś rysowanie map jest tylko niewielką cząstką czynności, wchodzących w zakres geografji, dlatego odpowiedni ułamek czasu, przeznaczonego na naukę tego przedmiotu, należy poświęcić tym technicznym ćwiczeniom.

Zazwyczaj czynność rysowania map wykonują uczniowie w domu; kto więc zapewni nas, że wykonana praca jest ich własną. Wiadomo przecież, że nie wszyscy uczniowie rysują chętnie mapy; wyjąwszy więc wypadki, gdzie czynności te wykonuje ktoś z rodziny, mapy takie rysują w wielu wypadkach uczniowie, mający specjalne ku temu zamiłowanie, rozumie się za odpowiednią opłatą. Wniosek stąd, że rysowanie map, winno — o ile to możliwe — odbywać się w szkole.

Reasumując powyższe, stwierdzamy, że przerysowywanie map, jakkolwiek ma pewne zalety, to jednak ze względu na duże wysiłki, ilość czasu, potrzebnego na wykonanie tej pracy, i niewielką korzyść winno być nader oględnie stosowane lub nawet zaniechane.

Zmienimy postać rzeczy, gdy zamiast rysowania np. gór Polski p o l e c i m y n a r y s o w a ć p r o f i l w z d ł u ż p e w n e j l i n j i. Czynność taka, przy odpowiedniej podziałce poziomej i pionowej, da przedewszystkiem bardziej do przekonania przemawiający obraz rzeźby terenu, gdy zaś chodzi o rodzaj pracy, to mamy tu do czynienia z pracą więcej umysłową niż techniczną. Narysowanie takiego przekroju wyklucza niemal niezrozumienie jego treści przez ucznia. Nie można twierdzić, jakoby praca ta nie wymagała wysiłków i czasu; przemawia jednak za nią to, że jest ona sprawdzianem zrozumienia treści mapy. Rysowanie profilów — na odpowiednim stopniu nauki tak szkoły powszechnej jak i średniej — ma bezporównania większą wartość niż najdokładniejsze skopjowanie mapy fizycznej.

Nie można tu nie wspomnieć o ćwiczeniach kartograficznych, dotyczących siatki geograficznej. Wspomina o niej program w oddz. IV, a zaznajamia się z nią dokładniej uczeń w oddz. V, nie mówiąc już o szkole średniej ogólnokształcącej czy seminarjach nauczycielskich. We wszystkich tych szkołach w różnym zresztą zakresie, każemy uczniom rysować takie siatki, młodzieży zaś szkół średnich rysować mapy w zmienionych projekcjach. Nie można zaprzeczyć, że podobne ćwiczenie zmusi ucznia do dokładniejszego zapamiętania różnicy wyglądu mapy, czyż jednak w bardzo wielu wypadkach nie przekracza to sił ucznia? Ćwiczenia te mogą być z korzyścią stosowane wtedy, gdy a) młodzież przyswoi sobie dokładnie zasady kartografji i b) gdy ćwiczenia te nie przekroczą zakresu wiadomości, które im daje szkoła. Ponieważ żadna szkoła średnia nie może zakresu nauczania kartografji rozszerzyć do tego stopnia, aby uczniowie rozumieli i umieli wykonać np. siatkę wedle projekcji Bonnego, przeto ćwiczenia te mieścić się mogą w zakresie wyżej podanego punktu b). W takim razie nauczyciel w oddz. V szkoły pow. nie poleci uczniom rysować siatki takiej, jaka jest w atlasie np. siatki projekcji globularnej, a nie uczyni tego i w szkole średniej, bo po zastanowieniu dojdzie do wniosku, że uczniowie nie znają i nie zrozumieją zasady, a i pod względem technicznym nie są w stanie poprawnie tej pracy wykonać.

Czy więc nawet w szkołach średnich nie można wykonywać podobnych ćwiczeń projekcyj? — Owszem, możemy używać i rysować z pożytkiem siatkę Kirchhoffa, może nawet siatki niektórych projekcyj walcowych i stożkowych po podaniu i wytłumaczeniu uczniom tak zasad jak i wymiarów; jeżeli zaś chcielibyśmy na ćwiczeniach wykazać zmianę kształtów czy wymiarów kontynentów przy użyciu innych projekcyj, to chyba w tym wypadku, gdybyśmy uczniom dostarczyli siatki już narysowane.

Dość często spotykamy się z mapkami konturowemi, które uczniowie tylko wypełniają. Nie jest to złe, jeżeli tylko użycie ich będzie oględne i celowe. Wiele rzeczy można w nie wpisać, nie tracąc czasu na rysowanie konturów. Wypełnianie mapek konturowych treścią, samodzielnie przez ucznia opracowaną, ma duże zalety; uczeń bowiem da tu indywidualnie zrozumiane i skojarzone wiadomości podręcznika, wykładu nauczyciela względnie treści lekcji i przerobionej lektury. Nie możemy przecież nic zarzucić temu, jeżeli uczeń na podstawie wiadomości, nabytych w sposób wyżej wymieniony, przedstawi warunki klimatyczne jakiegoś kraju, czy na podstawie danych statystycznych przedstawi gęstość zaludnienia czy wrysuje linje komunikacyjne. Wykonanie tego będzie wymagało więcej pracy niż przerysowywanie podobnej gotowej mapy, jakość jednak tych prac nie może być nawet porównywana, w pierwszym bowiem wypadku mamy typową pracę twórczą, podczas gdy w drugim spotykamy się ze zwyczajnem naśladownictwem.

W początkach nauczania geografji np. w oddziale IV spotykamy się z tem zagadnieniem w związku z omawianiem ziem Polski.

O rysowaniu mapy myśleć nie możemy ze względu na brak wprawy; z pomocą przyjdzie nam mapka konturowa.

W oddziale tym ma uczeń dopiero właściwie do czynienia z mapą, nic więc dziwnego, że i wypełnianie konturów stanowi dla niego poważną pracę. Początkowo wystarczy, jeśli uczeń wpisze nazwy rzek, gór i miast tych ziem, o których w szkole mówiono. Po pewnym czasie wpisze uczeń nawet bez polecenia nauczyciela dalsze szczegóły. Będzie to napewno miejscowość rodzinna i najbliższa rzeka, a dalej ważne miejscowości, o których słyszał na lekcji historji.

Czy z uczniami na tym poziomie można zabierać się do rysowania mapki Polski, należy wątpić; nie przeszkadza to jednak czynieniu prób w szkicowaniu krain omawianych i konturów Polski. Mile widziane przez uczniów jest wykonywanie przez nich plastycznej mapy Polski lub wycinanie konturów z kartonu, gdy zaś wytniemy jeszcze województwa, mamy typową układankę, której ułożenie będzie umysłową rozrywką dla uczniów. (*Płomyk* 1928/29).

Wypełnianie konturowych mapek w oddz. V rozszerzy się na wszystkie części świata, że zaś materjał obejmuje tu geografję ogólną, przeto ćwiczenia geograficzne opierać się będą w przeważnej mierze na wypełnianiu mapek konturowych. Stosując zasadę stopniowania, żądać już będziemy takiej pracy częściej i bardziej samodzielnej.

Zapoznają się uczniowie na tym stopniu nauki z elementarnemi wiadomościami z klimatologji. Nie obce są dla nich podobne rzeczy jak izotermy, ciśnienie barometryczne, opady itp. Przytem czynią spostrzeżenia o pogodzie i notują je. Z notatek tych korzysta się w czasie nauki oraz rysuje się wykresy. Czy nie możnaby rozszerzyć tego zakresu np. w ten sposób, że pewna ilość szkół w powiecie udzielałaby sobie wzajemnie danych o stanie pogody, co umożliwiałoby tym szkołom rysowanie mapek opadów, ciśnień izoterm itp. własnego powiatu.

Wyższe oddziały szkoły powszechnej dają sposobność nietylko szerszego zakresu używania map konturowych, ale też i coraz częstszych prób schematycznego rysowania map.

Dodać tu trzeba, że równolegle z rysowaniem map należy sporządzać szkice odbytych wycieczek, które mimo zmiany programu geografji w szkole powszechnej można rozpocząć od chwili przyswojenia sobie przez uczniów wiadomości o stronach świata i podziałce. Ćwiczenia te rozszerzamy jakościowo i ilościowo z wiekiem i rozwojem umysłowym uczniów.

Kończąc swe uwagi na powyższy temat, pragnę podkreślić potrzebę zarzucenia często stosowanego bezmyślnego przerysowywania map a wprowadzenie w to miejsce rysowania kombinacyjnego, będącego wyrazem samodzielnie przemyślanej pracy ucznia oraz wypełnianie map konturowych, tworzenia reljefów i rysowania profilów, wszystko to jednak w zakresie możności wykonania prac przez uczniów. Stale przytem musimy pamiętać, że rysowanie map jest środkiem a nie celem nauki geografji, tak w szkole powszechnej jak i średniej; odstępowanie zaś od tej zasady jest mijaniem się z celem geografji w szkołach ogólnokształcących.

Sambor (woj. lwowskie). Władysław Choma.

PROFILOWANIE W NAUCZANIU GEOGRAFJI.

Dużo się dziś mówi o rysunku jako środku pomocniczym przy nauczaniu wielu przedmiotów. Kształci bowiem on nietylko oko i sprawność ręki ale także i wolę, zniewalając ucznia do czynienia dokładniejszych spostrzeżeń i trwalszych obserwacyj.

W nauczaniu geografji rysunek ma dość duże zastosowanie przy kreśleniu map szkicowych, diagramów, wykresów różnych oraz profilów czyli przekrojów terenowych. Z wymienionych rysunków najmniej może ma zastosowanie — o ile o szkołę powszechną chodzi — kreślenie profilów. Różne składają się na to przyczyny. Jest nią albo brak odpowiedniej mapy w ręku ucznia czy nauczyciela albo też — powiedzmy prawdę — nieumiejętność kreślenia profilów ze strony nauczyciela, względnie niezupełne rozumienie nowoczesnej mapy warstwicowej, na podstawie której kreślenie profilów terenowych da się uskutecznić.

Zastanówmy się wpierw, co nam jest potrzebne do nakreślenia profilu? Otóż potrzebna nam jest mapa i to warstwicowa czyli hipsometryczna, a nie inna, poza tem papier milimetrowy (można i na zwykłym rysować), oraz pasek czystego papieru odpowiedniej długości i 2—5 cm szerokości. Mając to wszystko, przyglądamy się dokładnie mapie i zastanawiamy się, wzdłuż jakiej linji na mapie profil będzie najodpowiedniejszy. Linję taką kreślimy ołówkiem, albo może nią być jakaś linja południkowa lub równoleżnikowa na mapie. O ile robimy to z uczniami, to taką samą linję, jaką my kreślimy na mapie ściennej, kreślą uczniowie na swoich mapkach podręcznych, atlasowych. Następuje teraz wprawa uczniów w odczytywaniu warstwic, jakie przecinają się wzdłuż obranej poprzednio linji. Po nabyciu odpowiedniej wprawy w czytaniu warstwic przykładają uczniowie przygotowany poprzednio pasek papieru do linji przekrojowej mapy, odnotowując na nim wszystkie punkty, przecinających się z linją warstwic. Czynią to przy pomocy kresek mniej lub więcej pionowych, przy których dołem podpisują cyfry, odpowiadające danym warstwicom. Posuwając się tak naprzód wzdłuż linji przekrojowej, zapełniamy pasek notatkami, tyczącemi się warstwic oraz ważniejszych rzek w terenie. W ten sposób osiągamy już niemal połowę naszej pracy.

Teraz zużytkowujemy ów pasek papieru z notatkami warstwicowemi w ten sposób, że przenosimy go na papier milimetrowy. Nie możemy jednak pracy naszej kontynuować, gdyż musimy wpierw obrać podziałkę wysokościową, w jakiej profil wykreślimy. Podziałkę tę musimy kilkadziesiąt razy zwiększyć w stosunku do podziałki poziomej, bo inaczej kontury przekroju staną się niewyraźne i dla oka wprost niewidoczne.

Kreśląc np. profil terenowy wzdłuż 20^0 południkowego *Mapy Polski* Romera — Szumańskiego, w podziałce 1 : 2,500,000, nie zmieniamy podziałki poziomej, o ile nie mamy zamiaru przekroju zwiększyć, ale podziałkę pionową czyli wysokościową koniecznie zwiększyć musimy, gdyż w tej samej podziałce Tatry np. wystąpiłyby zaledwie w wysokości niewiele większej od 1 milimetra. — By jako tako w tym profilu wystąpiły formy powierzchni, musimy skalę wysokościową zwiększyć około 50-ciokrotnie, czyli będzie to podziałka 1 : 50,000,

gdzie 1 mm będzie się równał 50 m. Zatem najwyższy szczyt Garłuch w Tatrach osiągnie wysokość około 53 mm.

Znając już podziałkę wysokościową, znaczymy poszczególne wyniosłości warstwic punktami na papierze milimetrowym ponad linją, którą obraliśmy sobie na papierze milimetrowym za poziom zerowy. Punkty te łączymy następnie linją falistą, uzyskując w ten sposób planowany przez nas profil.

Musimy też w profilu uwzględnić mniejsze lub większe zaklęsłości w miejscach, gdzie przepływają rzeki, by profilowi naszemu nadać mniej lub więcej wygląd, zbliżony do rzeczywistości.

By profil zyskał na jasności i był lepiej przez uczniów zrozumiały, należy go odpowiednio opisać czyli zaopatrzyć w pewne napisy, objaśniające charakterystyczniejsze formy powierzchni jak: góry, wyżyny, niziny, doliny rzeczne, zatoki, mierzeje, morza itp. Dobrze też jest przestrzeń, zajętą przez profil, wypełnić na czarno, bo wtedy lepiej zarysowują się kontury rzeźby na przekroju. Kreśląc zaś profil w powiększeniu znacznem, dla celów poglądowych w szkole, możnaby go kolorować, nadając mu barwy warstwic mapy, według której profil został sporządzony.

Tak przedstawiałaby się strona techniczna rysowania profilów.

Przy rysowaniu profilów ważną jest rzeczą wybór linji, wzdłuż której zamierzamy przeprowadzić przekrój danego terenu. Przekrój ten bowiem czyli profil winien być charakterystyczny dla danej krainy czy kontynentu. Odnośnie do Polski typowemi będą przekroje wzdłuż linij południkowych, na których wystąpią wszystkie charakterystyczne formy rzeźby Polski od Bałtyku począwszy a na Karpatach skończywszy. Przekroje wzdłuż linij równoleżnikowych będą już mniej do tego się nadawały, gdyż różnice w rzeźbie nie będą tak wybitnie występowały jak wzdłuż linij południkowych.

Europa i Azja nadają się więcej do sporządzania przekrojów wzdłuż południków w odróżnieniu od Ameryki oraz Afryki i Australji, gdzie charakterystyczne przekroje występują lepiej wzdłuż linij równoleżnikowych.

Kiedyż zatem kreślenie profilów może mieć zastosowanie w szkole? Program ministerjalny (odnośnie do szkół powszechnych) nic o profilach — jako takich — nie wspomina wprawdzie, jednak wiele mówi przy zajęciach praktycznych o rysunkach geograficznych dla bliższego zapoznania się bądź z mapą, bądź też z pojęciami względnie zjawiskami geograficznemi. Poza tem niektóre z podręczników geograficznych, używanych i w szkołach powszechnych*), dość dużo miejsca profilom poświęcają, już od IV oddziału począwszy. Zatem tu już należy rozpocząć kreślenie profilów na podstawie mapy Polski, ograniczając się zrazu do odcinków niedużych, a najwięcej typowych. W następnych oddziałach kreślenie profilów będzie miało miejsce przy omawianiu typowych form powierzchni (oddz. V), a szczególnie w oddziale VI w związku z nauką o poszczególnych kontynentach i w oddziale VII przy nauce o Polsce Współczesnej.

W pierwszych początkach kreślenie profilów przeprowadza nauczyciel z uczniami w szkole w ten sposób, że sam rysuje w odpowiedniem powiekszeniu

*) np. E. Romer i M. Polaczkówna: *Pogadanki krajoznawcze* dla szkół powszechnych i I klasy szkół średnich.

na tablicy, a uczniowie to samo na swoich zeszytach, przyczem kontroluje ustawicznie ich pracę, przestrzegając przed błędami. Gdy zaś po niejakim czasie — w oddziałach wyższych — uczniowie dojdą do pewnej wprawy w rysowaniu, można im kreślenie profilów polecić jako pracę samodzielną w domu, albo też na t. zw. zajęciach cichych w szkole. Pożądaneby jednak było, aby odpowiednie profile dla celów poglądowych posiadała każda szkoła, według których uczniowie mogliby swoje samodzielne prace korygować.

Jakkolwiek kreślenie profilów z uczniami w szkole wymaga wiele czasu i trudu ze strony nauczyciela, to jednak ze względu na duże korzyści intelektualne należy im poświęcić trochę uwagi. Rysunek profilu bowiem zmusza ucznia przedtem do dokładnego badania mapy i zastanawiania się nad jej rzeźbą przez studjowanie dokładne warstwic, bez znajomości których kreślenie profilu byłoby rzeczą wprost niemożliwą. Zatem profilowanie zmusza ucznia do dokładności i wytrwałości w pracy czyli kształci wolę ucznia. Przed nakreśleniem profilu uczeń musi się zastanawiać nad tem, jaką obrać podziałkę, wyróżniając przytem dwie różne podziałki, tj. poziomą i pionową, co dodatnio wpływa na jego rozwój umysłowy, kształcąc myślenie.

Profil danego terenu daje nauczycielowi możność demonstrowania uczniom wysokości względnej i bezwzględnej, demonstrowania gór, wyżyn, niżin, mórz, zatok, wysp itp. Profile wzdłuż pewnych linij południkowych czy też równoleżnikowych ułatwiają uczniom zapamiętanie pewnych punktów powierzchni, zgodnych z sobą co do długości czy też szerokości geograficznej.

Wreszcie są dla nauczyciela sprawdzianem, w jakim stopniu uczeń opanował dokładność czytania mapy pod względem jej rzeźby, a dla szkoły mogą być profile bardzo cennym środkiem poglądowym i pomocą naukową w nauczaniu geografji.

Święciany Wileńskie. L. Pilawski.

WZAJEMNA KORESPONDENCJA DZIATWY SZKOLNEJ.

(Kilka słów o nauczaniu geografji w oddz. IV.)

Program ministerjalny jako cel nauczania geografji w oddz. IV stawia: „Zdobycie znajomości tych pojęć i zjawisk geograficznych własnego kraju, z któremi nie można było zaznajomić się na terenie najbliższej okolicy". Program więc wymaga, aby dziecko zaznajomiło się z poszczególnemi krainami, ich powierzchnią, ich życiem gospodarczem, ich bogactwami naturalnemi, ich znaczeniem i rolą w całym organizmie państwowym. Środkami do osiągnięcia tak szeroko zakreślonego celu mają być, jak podaje program we wskazówkach metodycznych: opowiadania nauczyciela, opisy geograficzne, mapa i obrazki na pocztówkach lub w większym formacie. Nie wiem, dlaczego program nie wspomniał o jednym bardzo ważnym, może nawet pierwszorzędnym środku, jakim jest wzajemna korespondencja dziatwy. O niej chciałbym parę słów powiedzieć.

Dziecko w oddz. III poznało najbliższą okolicę, a o trochę dalszej słyszało od rodziców, krewnych lub znajomych. W oddz. IV ma poznać krainy takie, o których może, ale niekoniecznie, słyszało. Jednorazowe opowiadanie nauczyciela

z pewnością nie na długo pozostanie mu w głowie, jeżeli nie nadarzy się okazja do przypomnienia. Aby to przypomnienie nie było przypadkiem, niech dziecko, ucząc się np. o Zakopanem, napisze list do klasy IV tamtejszej szkoły, niech zbierze swoje wiadomości o najbliższej okolicy i pośle swoim kolegom i koleżankom w Zakopanem i niech poprosi o opis Zakopanego i okolicy. Sposób ten zastosowałem u siebie w szkole. Dzieci, po zaznajomieniu się z nową krainą, piszą tam listy, zbierając coraz to nowe wiadomości o swojej okolicy. Nauczyciel ma możność zaprawiania dziecka do samodzielnego i głębokiego badania najbliższej okolicy, oraz do poznawania tych samych stosunków w innych krainach na podstawie listów. Czasem list dalekiego kolegi więcej przyniesie korzyści dziecku niż najładniej skonstruowane opowiadanie nauczyciela. Dziecko, opisujące swą okolicę, jest naocznym badaczem i obserwatorem; żaden zaś chyba nauczyciel nie zwiedził wszystkich krain geograficznych Polski. List otrzymany nosi większe cechy prawdopodobieństwa, niż opowiadanie nauczyciela, który w danej okolicy nie był.

Jest też niemożliwością zaopatrzyć szkołę w widoki krajobrazowe wszystkich krain. Prowadząc zaś korespondencję, nietylko szkoła ale każde dziecko będzie mogło skolekcjonować sobie ładny albumik całego kraju. Przez taką korespondencję zadzierzgnie się węzły przyjaźni osobistej, która potem będzie jednoczyła całe społeczeństwo, a przecież wiemy, co to znaczy przyjaźń z ławki szkolnej. Przez korespondencję dzieci zaczynają wyświadczać sobie wzajemnie rozmaite usługi koleżeńskie, np. dzieci z Oszmiany posłały do Gdyni len, konopie, piasek rzeczny, wodę i muszelki itp. rzeczy, a z Gdyni otrzymały bursztyn, piasek morski, wodę morską, ryż niełuszczony, trawę morską i wiele innych okazów.

Zalety takiej korespondencji możnaby mnożyć do nieskończoności. Zamiast wyliczania zalet, podam wyjątki z listów dziecięcych.

Kochane Koleżanki w Cieszynie.

Chcemy z Wami poznać się choć listownie. Prosimy więc Was, żebyście nam opisały dokładniej o Waszej miejscowości. Uczyłyśmy się na mapie i w geografji, że u Was jest dużo fabryk i kopalń i są góry Karpaty. Chcemy dowiedzieć się więcej o Waszej miejscowości i Śląsku Cieszyńskim. Dowiedziałyśmy się, że u Was jest dużo miast pięknych, a najpiękniejszem miastem jest u Was Cieszyn. Prosimy, żebyście nam przesłały pocztówki, jak wygląda Wasze miasto Cieszyn i okolica i jak u Was wyglądają fabryki. Dowiedziałyśmy się, że u Was tam mieszkają Polacy, Niemcy i Czechosłowacy. Mówił nam pan, że Polacy tej ziemi są gospodarzami i to nas dużo ucieszyło. Dowiedziałyśmy się, że ludzie tam chodzą bardzo ładnie ubrani w święto, więc chciałybyśmy zobaczyć, jak ci ludzie wyglądają; prosimy, żebyście nam przesłały taką fotografję. Nasze miasto Oszmiana jest małem miastem powiatowem. Leży nad rzeką Oszmianką, która wpada do Wilji, a Wilja wpada do Niemna, ale pan mówił, że to już na Litwie. Oszmianą dlatego nazywają, bo niegdyś, bardzo dawno, na tem miejscu rosły gęste lasy i drzewa szumiały, stąd więc nazwa Oszmiana. Żebyście mogły do nas przyjechać i zobaczyć naszą piękną miejscowość i naszą nową, wymurowaną szkołę, byłoby bardzo dobrze.

Całuję Was serdecznie i proszę o prędką odpowiedź.

Wasza nieznana koleżanka (podpis); kl. IVa Szkoła Powszechna w Oszmianie.

——

Kochani Koledzy w Sanoku.

Ponieważ jesteśmy od Was daleko, więc ciekawi nas bardzo, co tam u Was słychać. Ciekawi mnie, ponieważ nie mogę zrozumieć, jak wyglądają nasze i wasze góry, do $1^1/_2$ kilometra wysokie Karpaty. Szkoła nasza jest murowana no i bardzo wielka, bo uczy się aż 600 dzieci. Ma dwa skrzydła. Jest w tej szkole tablica na pamiątkę Marszałka Józefa Piłsudskiego. Szkołę tę poświęcił Biskup, który jeździł z Prezydentem Rzeczypospolitej Ignacym Mościckiem w roku 1930. Szkołę naszą nazwano imieniem Prezydenta.

Kłaniam się nieznajomym Kolegom, a których chcę poznać, bardzo nisko i czekam na szybką odpowiedź.

Wasz nieznany kolega (podpis) uczeń kl. IVb 7-kl. Szkoły Powszechnej im. Prezydenta Rzeczypospolitej Polskiej dr. Ignacego Mościckiego w Oszmianie.

——

Kochane Koleżanki w Gdyni.

Nasza rzeczka Oszmianka zaczyna się od jednej wsi — z dwóch ruczajów. Jeden ruczaj Olchówka, a drugi Granżanka, i te dwa ruczaje robią rzekę, i jeszcze jest dopływ Łajtupna, który wpada do Oszmianki koło samego gimnazjum. Na wschód od Oszmiany za 18 km. leży miasteczko Boruny, z obrazem cudownej Matki Boskiej Boruńskiej. A za 30 km. po tej samej drodze leży miasteczko Krewo bardzo rozbite wojną, i tam znajdują się mury zamku króla Jagiełły. O innych okolicach i więcej o Oszmianie opiszę w drugim liście. (Wyjątek).

(podpis), uczenica kl. IVa Szk. Pow. w Oszmianie.

——

Drodzy Koledzy w Oszmianie.

Dziwi mnie bardzo, że kolega wysokich gór nie widział i nie rozumie; mnie tylko należy podnieść głowę z łóżka i te olbrzymy patrzą na mnie przez okno. (Następuje wyczerpujący opis Sanoku, gór, życia szkolnego itd.)

(podpis) kl. IV Szkoły Pow. w Sanoku.

——

Miłe i Kochane Koleżanki w Oszmianie.

Aż nie chce mi się wierzyć, że hen, tam, daleko, aż na Wileńszczyźnie mieszkają nieznane moje Koleżanki, które tak samo piszą i mówią jak i ja. (Następuje opis Zakopanego, Tatr, wyścigów i wycieczek.)

(podpis), ucz. kl. IVa Szkoły Powszechnej w Zakopanem.

Nasza szkoła prowadzi stałą korespondencję z 20 szkołami. Listy zaś wysłaliśmy do 30 szkół. Znaczny więc odsetek szkół nie przywiązuje chyba wagi do takiej korespondencji. Podobne niezrozumienie znaczenia korespondencji poniża nieodpisującą szkołę w oczach piszącej dziatwy. Wychowawca musi zachować takt w wyjaśnianiu przyczyny nieodpisywania.

W związku z poruszonem zagadnieniem chciałbym postawić kilka pytań, a) o wartości pedagogicznej takiej korespondencji, b) w sprawie technicznego jej wykonywania. Wypowiedziane myśli przyjmę z wielką wdzięcznością:

a) 1) Jak wyzyskać korespondencję do badania okolicy i panujących w niej stosunków?
2) Jak wyzyskać korespondencję w badaniu mapy?
3) Jak wyzyskać korespondencję, aby zachęcić dziatwę do czytania książek?
4) Jak wyzyskać korespondencję w rozbudzeniu uczucia miłości rodaków?

b) 1) Czy korespondencję trzeba kontrolować?
2) Czy błędy poprawiać, ale listy z temi błędami wysyłać, czy list poprawiony dać dziecku przepisać i potem go wysłać, czy wogóle nie czytać i nie poprawiać?
3) Czy listy wysyłać paczką kolektywnie, czy ma wysyłać indywidualnie każde dziecko?
4) Skąd czerpać środki: czy każde dziecko, posyłając list kolektywnie lub indywidualnie, płaci należną opłatę pocztową, czy ustanowić stałe składki, czy czerpać fundusze dorywczo jak z ofiar, przedstawień itd.?

Oszmiana (woj. wileńskie). A. Mamszyc.

POMOCE NAUKOWE A NAUCZYCIEL GEOGRAFJI.

Dzisiejszej metody szkoły pracy nie można sobie wyobrazić bez odpowiednich narzędzi: pomocy naukowych. Także i przy nauczaniu geografji są konieczne pomoce naukowe.

W klasie mamy zazwyczaj około 40—50 dzieci na jednej lekcji, a chcąc każdemu dziecku, lub tylko pewnym grupom, dać do ręki jakąkolwiek pomoc naukową w celu wytłumaczenia i zrozumienia wielu zagadnień naukowych, to ileżby na to potrzeba pieniędzy! Ale w dzisiejszych warunkach, w dobie kryzysu ekonomicznego i gospodarczego kraju, trudno jest mówić o dostatecznem nawet pokrywaniu kosztów nabywania pomocy naukowych. Trzeba radzić sobie w inny sposób, a radę zawsze znaleźć można przy dobrych chęciach i dobrej woli.

Przy zaopatrywaniu szkoły w najprymitywniejsze a niezbędne pomoce naukowe przyjąć należy, zdaniem mojem, jako zasadę: 1) oparcie się na psychice dziecka, 2) warunki ekonomiczne kraju.

Nauczyciel geografji powinien sam umieć wykonać, przy użyciu najprymitywniejszych narzędzi, niezbędne a łatwe pomoce naukowe do geografji, a licząc się z psychiką dziecka, celem ułatwienia poznania prawdy, powinien przytem tak zainteresować swoich uczniów, by ci samorzutnie zabierali się, nietylko do projektowania ale i do wykonywania pomocy naukowych.

Ileż życia i radości wniesiemy do lekcji geografji, jeżeli udamy się z dziećmi na wycieczkę, po uprzedniem zaznajomieniu ich z użyciem igły magnetycznej i po własnem jej wykonaniu?

Pomoce naukowe, przez uczniów wykonane, mają tę zaletę, że posiadają większą wartość środków poglądowych niż kupione, bo bliższe są psychice dziecka; a ponieważ są wykonane własnym wysiłkiem ucznia, są więcej cenione i szanowane.

Zadaniem więc naszem, jako nauczycieli a w szczególności nauczycieli geografji czy fizyki, jest zamienić „klasę“ w czasie lekcji na pracownię, gdzie pomoc naukowa, służąca do t. zw. „pokazywania“, ustąpi miejsca pomocom naukowym, przeznaczonym do rąk dziecka.

Uwydatni się tu kształcący wpływ samodzielnej a twórczej pracy ucznia: dziecko najlepiej pozna to, do czego się dotknie, co najdokładniej pozna, co samo wykona; a więc niech dziecko wykona igłę magnetyczną, model studni, reljef czy diagram itp.

Muszę zastrzec się, że bynajmniej nie uważam lekcji nauki geografji za wytwórnię pomocy naukowych, natomiast chodzi mi o owocną, twórczą pracę dziecka na lekcji, o zainteresowanie uczniów tworzeniem i wykonywaniem pomocy naukowych.

Gdzie rodzą się zwykle pomysły różnych przyrządów i pomocy naukowych do nauki geografji, nieraz bardzo prostych a łatwych do wykonania? — W umysłach nauczycieli-geografów, ludzi pracy twórczej. — A czy w umysłach dzieci nie może powstać także coś nowego, coś oryginalnego? A czy ich umysł, przy takiej pracy, nie będzie się wzbogacał, rozwijał?

Co można zrobić samemu z działu pomocy naukowych do geografji? — Oto kilka dla przykładu: igła magnetyczna, róża wiatrów, zegar słoneczny, wiatromierz, przyrządy do pomiarów jak: klinometr, kątomierz itp., wreszcie modele rzeźby terenu. Narzędzia do wykonania takich pomocy naukowych są bardzo proste: nóż, piłka laubzegowa, pilnik, tarnik, kleszczyki, młoteczek itp. Jak można wykonać igłę magnetyczną prostym sposobem? Przygotowujemy korek od butelki, szpilkę do włosów i kawałek drucika mosiężnego. Z drucika robimy uszko do zawieszania na nitce; szpilkę staramy się wyprostować i namagnesować, około 20 razy pocierając o biegun, wreszcie szpilkę przesuwamy przez korek i ustawiamy tak, aby trzymając ją zawieszoną na nitce, była w równowadze.

W lepszem położeniu są ci z pośród nauczycielstwa, którzy w swej miejscowości mają pracownię robót ręcznych i kolegów-specjalistów tegoż przedmiotu. Tu przez wzajemne porozumienie się i współpracę nauczyciela geografji z nauczycielem robót ręcznych mogą powstać doskonałe zbiory pomocy szkolnych. — Nie czekajmy więc, aż nam coś tam dadzą, ale sami w zrozumieniu celu nauki twórzmy!

Grodzisk Mazowiecki (woj. warszawskie). Jan Sokołowski.

GEOGRAFICZNE ROZMIESZCZENIE ROŚLIN NA ZIEMI.

(Lekcja na V oddział szkoły powszechnej.)

Programy nauczania dla V klasy szkoły powsz. przewidują propedeutyczną geografję ogólną. Zgodnie z programem na okres wiosenny tej klasy przypada omówienie przejawów życia na ziemi, rozwijających się na tle warunków fizycznych.

Celem lekcji jest omówienie życia roślin na ziemi i ich geograficznego rozmieszczenia. Przyjmuję zgóry założenie, że młodzież danej klasy posiada już te wszystkie wiadomości podstawowe, jakie program szkolny przewiduje, a więc ogólną znajomość rzeźby powierzchni ziemi, wpływ klimatu na warunki życia i ogólny podział ziemi na strefy klimatyczne. Do przeprowadzenia lekcji są potrzebne następujące pomoce naukowe: planiglobу

fizyczne, plan powiatu, fizyczna mapa Polski, kilka typowych obrazów flory, epidjaskop i odpowiednio dobrane przeźrocza, a wreszcie wykres rozmieszczenia roślin w kierunku pionowym (np. pionowe rozmieszczenie roślin w Tatrach). Na planiglobach zaznaczamy uprzednio linją najogólniejszy przebieg zasięgu strefy gorącej, obu stref umiarkowanych i obu stref zimnych.

P r z y g o t o w a n i e. Lekcję nawiązujemy do tych wiadomości, które młodzież już zdobyła uprzednio, a które mają w tej chwili znaczenie podstawowe. Przypominamy zatem młodzieży, że powierzchnia ziemi jest bardzo bogato ukształtowana, i to zarówno w kierunku poziomym jak pionowym. Ukształtowanie powierzchni ziemi w kierunku poziomym przejawia się jako podział ziemi na lądy i morza, podczas gdy ukształtowanie w kierunku pionowym — to rzeźba powierzchni ziemi. Natychmiast odwołujemy się do pamięci młodzieży i jako punkt zaczepny wysuwamy momenty topograficzne. Młodzież wskaże na mapie i nazwie: oceany i kontynenty, wielkie łańcuchy górskie, wielkie niziny i wyżyny. Korzystamy ze sposobności i polecamy wskazać strefy klimatyczne, więc zasiąg strefy gorącej oraz obie strefy umiarkowane i obie strefy zimne.

Zapowiadamy młodzieży, że na dzisiejszej lekcji omówimy rozmieszczenie roślin na ziemi.

L e k c j ę n o w ą podzielimy na trzy części.

W części pierwszej zajmiemy się warunkami życia roślin na ziemi. Wyjaśniamy więc, że powierzchnia ziemi stała się siedliskiem życia wogóle, a więc roślin, zwierząt i ludzi. Rośliny spotykamy wszędzie: na lądzie suchym i w wodach, na nizinach, wyżynach i w górach, na ziemiach dobrych i lichych, na piaskach, moczarach i nawet w okolicach skalistych, w krajach chłodnych, umiarkowanych i gorących, w klimatach suchych i wilgotnych. Rośliny spotykamy zwyczajnie w wielkich masach i na znacznych przestrzeniach, tak, że one nadają swoisty wygląd krajobrazowi. Mówimy więc o krajobrazach łąk i pastwisk, o krajobrazach pól uprawnych, lasów i wielu innych.

Nasuwa się więc pierwsze pytanie: „Czy wszędzie na ziemi istnieją jedne i te same rośliny, czy też nie?“ Młodzież z własnych obserwacyj da odpowiedź trafną, lecz prawdopodobnie nie potrafi odpowiedzi należycie uzasadnić. Rozprowadzamy więc

spostrzeżenie młodzieży aż do wysnucia tezy, że inne rośliny spotykamy na lądzie suchym a inne w wodach, inne na glebach dobrych a inne na pustyniach czy obszarach skalistych, inne na nizinach a odrębne w górach, inne wreszcie w krainach umiarkowanych, odrębne zaś w krainach gorących czy zimnych, odrębne także w krainach wilgotnych lub suchych.

Jakież są przyczyny tej różnorodności i tego bogactwa roślin na ziemi? Główną przyczyną są oczywiście różnorodne warunki ich życia. Czy moglibyśmy te warunki uchwycić? Niewątpliwie tak, a młodzież da się dość łatwo naprowadzić do wysnucia żądanej odpowiedzi, więc: 1) ciepło, a zatem klimat, 2) wilgoć i 3) gleba. Rozpatrzmy punkt pierwszy: Głównym warunkiem życia rośliny jest ciepło i światło, dostarczane nam przez słońce; jednakże na wielkiej powierzchni ziemi spotykamy różne klimaty, skutkiem czego dzielimy ziemię na wielkie strefy klimatyczne, przed chwilą omówione i na mapie zaznaczone. Drugim warunkiem jest wilgoć, bezwzględnie potrzebna dla rozwoju i życia roślin. Wilgoć otrzymujemy przez opady atmosferyczne, które jednak na ziemi są dość nierównomiernie rozłożone; na ziemi spotykamy wielkie obszary o klimacie wilgotnym, lecz również znaczne obszary o klimacie suchym i nawet olbrzymie pustynie. Wreszcie trzecim warunkiem życia roślin jest gleba. Na glebach żyznych rozwija się bujne życie roślinne, podczas gdy na glebach lichych jest życie skąpe, a na obszarach kamienistych wogóle rośliny rozwijać się nie mogą.

Przystępujemy do zesyntetyzowania części pierwszej naszej lekcji: Na powierzchni ziemi spotykamy bardzo różnorodne warunki życia. Odpowiednio do tych warunków w różnych obszarach ziemi rozwijają się rośliny odrębne. Naogół świat roślinny sięga także wgórę do wysokich szczytów górskich i w głąb — do mórz, a wciska się także w jaskinie i szczeliny powierzchni ziemi.

C z ę ś ć II. Przypominamy młodzieży z lekcji przyrody, że wśród roślin spotykamy różne formy, jak drzewa i krzewy, trawy, zioła i rośliny pasorzytujące. Rośliny występują jednak w wielkich skupieniach, które nazywamy z e s p o ł a m i r o ś l i n n e m i. Tak np. spotykamy szumiące łany zbóż, pachnące i pełne kwiecia łąki, poważne lasy i bory, smętne i puste pastwiska, podmokłe torfowiska i w. i. Zespoły roślinne wykształcają się w zależności od

klimatu, wilgoci i gleby. Inne zespoły spotykamy w krainach umiarkowanych, a inne w gorących czy zimnych, odrębne w krainach wilgotnych lub suchych; są rośliny, które żyją tylko na nizinach, inne tylko w górach, jedne tylko na skałach, inne tylko w moczarach, a są i takie, które żyją wyłącznie w wodach.

Celem należytego utrwalenia tych wiadomości demonstrujemy kilka obrazów roślinności i to najpierw z ziem polskich a następnie z obszarów tropikalnych i zimnych. Zademonstrujemy również wykres pionowego rozmieszczenia roślin w Tatrach lub w Alpach.

Część III. Trzecią część lekcji prowadzimy przy pomocy epidjaskopu. Przeźrocza i fotografje, które mamy wyświetlić, grupujemy według stref klimatycznych. Ta część lekcji będzie miała charakter wzorowego wykładu.

Wyjaśniamy młodzieży, że w każdej strefie klimatycznej wytworzyły się odrębne zespoły roślinne. I tak:

a) W krajach podbiegunowych i na szczytach wysokich gór niema roślin (wyświetlamy 2--4 obrazów).

b) W krajach podbiegunowych trwa już krótkie lecz ciepłe lato. Wskutek silnego naświetlania ziemi przez słońce rosną tam w lecie niektóre zioła, a także karłowata wierzba, brzoza i sosna (1—2 obrazy). W tych krainach mieszka bardzo mało ludzi a uprawa roślin pożytecznych się nie udaje.

c) Nieco na południe od 60° szer. półn. rozpoczynają się już bory (skupienia drzew szpilkowych), które spotykamy także i u nas (1—2 obrazy). I tu ludność jest bardzo rzadka.

d) W strefach umiarkowanych spotykamy skupienia leśne i skupienia trawiaste, co zależy od klimatu. W krainach wilgotnych rosną lasy mieszane (1 obraz), lecz im dalej na południe, tem więcej występują lasy liściaste (1 obraz). Natomiast w klimatach suchych wykształciły się wielkie skupienia form trawiastych czyli stepy (1 obraz). Step zamiera dwa razy w roku, więc w zimie i na krótko podczas gorącego lata. Mamy np. stepy we wschodniej Europie, w Azji, w Ameryce Półn. i Południ. Lasy i stepy — to skupienia roślin dziko rosnących. Ponadto w strefach umiarkowanych człowiek uprawia wszelakie zboża i jarzyny, drzewa owocowe, rośliny okopowe i winogrona.

e) W krainach podzwrotnikowych występują również lasy liściaste (1 obraz), zaś w klimatach suchych rosną sawanny lub

zalegają olbrzymie pustynie. Sawanny — są to skupienia trawiaste, wśród których rosną rzadkie drzewa i krzewy. Sawanny zamierają na kilka tygodni podczas pory suchej (bezdeszczowej), a spotykamy je np. w Afryce, w Ameryce Pd. i Australji (1—2 obr.). Człowiek uprawia tu ryż, kukurydzę i pszenicę, herbatę, oliwkę, bawełnę i owoce południowe (1—2 obr.).

f) W pasie międzyzwrotnikowym jest klimat bardzo gorący, wobec czego rośliny potrzebują bardzo wielkiej ilości opadów. Gdzie więc jest klimat wilgotny, tam rosną potężne lasy dziewicze, trudne do przebycia (1—2 obr.). Te lasy dostarczają wielkich ilości tłuszczów, kauczuku, farb i innych cennych materjałów. Takie olbrzymie lasy dziewicze posiada np. Brazylja i zachodnia Afryka. — Natomiast w obszarach suchych spotyka się znowu sawanny lub pustynie (np. Sahara — 1 obraz). Człowiek uprawia tu trzcinę cukrową, kawę, kakao, korzenie, palmy (1—2 obr.).

g) W górach rośliny układają się pasami i jakby piętrami. Tak np. w Tatrach do wysokości 1550 m sięga jeszcze las, powyżej już tylko kosówka czyli sosna karłowata (do 1800 m), łąki czyli hale sięgają do 2250 m, a szczyty górskie są zupełnie pozbawione roślinności. Lecz najwspanialej rozwinięte pasy roślinności spotyka się zwłaszcza w wysokich górach krain międzyzwrotnikowych.

Rośliny żyją jednak również na miejscach podmokłych i tworzą torfowiska lub bagna. Osobną grupę tworzą rośliny wodne. Jedne z nich żyją w wodach słodkich a inne w morzach i słonych jeziorach.

Na tem kończymy główną część lekcji.

Zastosowanie. Należy teraz postawić pytanie, czy rośliny przynoszą jaką korzyść człowiekowi. To pytanie nie jest trudne do rozwiązania, staramy się zatem o wprowadzenie samodzielnej odpowiedzi z własnych obserwacyj dzieci. Młodzież postawi twierdzenie, że człowiek ciągnie nietylko bardzo wielkie korzyści z roślin, ale prawdopodobnie bez nich nie mógłby się obejść. Rośliny bowiem dostarczają mu środków spożywczych i tłuszczów, materjałów na ubrania, materjału do budowy domów i sporządzania różnych sprzętów, a wreszcie żywią świat zwierzęcy, również człowiekowi bardzo potrzebny.

Drugie pytanie, jakie należy rozpatrzeć, odnosi się do zagadnienia, czy człowiek uprawia jednolicie wszystkie rośliny. Odpowiedź wypadnie, że uprawia tylko te, które dają mu większą korzyść. I dlatego człowiek zaoruje stepy i łąki, trzebi lasy i osusza bagna, a na ich miejscu zakłada orne pola, ogrody, sady i winnice.

Zakończenie. O ile czasu starczy, należałoby wyjąć plany powiatu. Młodzież wskazuje rozmieszczenie lasów, łąk, pól uprawnych, bagien i mokradeł. Następnie rozwieszamy mapę Polski i wskazujemy, gdzie leżą większe obszary leśne w Polsce (np. puszcza Białowieska, lasy poleskie, lasy w Beskidach Wschodnich i Zachodnich, lasy na Śląsku i Pomorzu).

Jako ćwiczenie domowe dajemy pracę pisemną na temat: „Opisać roślinność naszego powiatu i jej rozmieszczenie — na podstawie naszych obserwacyj i planu powiatu".

Psychologiczne umotywowanie postępowania dydaktycznego.

Powyższy temat nadaje się do opracowania dopiero w miesiącu maju lub czerwcu, a zatem w okresie korzystania z obserwacji bezpośredniej, utrudnianej w zimie przez niekorzystny u nas klimat. Ponadto lekcja niniejsza winna się odwoływać do lekcyj podstawowych, jakiemi są fizyczne warunki życia na ziemi. To też w V oddziale szkoły powszechnej opracowujemy kolejno najpierw fizyczne składniki krajobrazów i warunki przyrodzone wszelkiego życia na ziemi, a dopiero następnie przystępujemy do omówienia samych przejawów tego życia. I jedna i druga przyczyna składają się na to, że opracowanie niniejszego zagadnienia przypada na końcowe tygodnie roku szkolnego.

Zagadnienie należy oprzeć na podłożu przyrodzonem, i dlatego jako przygotowanie do lekcji podajemy ukształtowanie ziemi w kierunku pionowym i poziomym. Ten moment podkreślamy w tym celu, ażeby uzmysłowić zależność życia na ziemi od warunków tego życia, przedewszystkiem fizycznych. Ponieważ zaś na olbrzymiej przestrzeni powierzchni ziemi warunki przyrodzone są ogromnie skomplikowane, stąd następstwem tej wielkiej różnorodności warunków fizycznych będzie wielka różnorodność życia na ziemi. Moment ten podkreślamy tylko zgrubsza, gdyż na jego rozwinięcie znajdziemy czas i sposobność w toku lekcji. Ponieważ

zaś decydującym czynnikiem, który kształtuje życie organiczne, jest klimat, przeto już w toku przygotowania przypominamy młodzieży o strefach klimatycznych, niedawno zresztą opracowanych.

W pierwszej części lekcji właściwej korzystamy z obserwacji poprzednich, i odwołując się do spostrzeżeń młodzieży, mówimy o życiu roślin na tle różnorodnych warunków życia na ziemi, by dojść do pojęcia krajobrazów florystycznych. W tej i w dalszej części lekcji odda nam pewne usługi heureza, ongiś przeceniana, a dziś dość nieopatrznie w czambuł potępiana. Momentem, wzbudzającym szczególne zainteresowanie młodzieży, jest kombinacja zasadniczych warunków życia na ziemi. Młodzież zainteresuje się zagadnieniem, co psychologicznie jest łatwe do wytłumaczenia. Wykorzystujemy moment celem pogłębienia zagadnienia, poczem przystępujemy do syntezy. — Całą część pierwszą musimy prowadzić żywo, by nie zabrała nam więcej niż 10 minut czasu. Unikamy zatem niepotrzebnych dygresyj, temu zagadnieniu szczególnie właściwych.

Przy części drugiej musi nastąpić szybka zmiana formy nauczania, a w części trzeciej przechodzimy wprost do wykładu, wspomaganego wyświetlaniem przeźroczy. Wprawdzie młodzież będzie już nieco wyczerpana — wskutek trochę intensywnego prowadzenia lekcji, lecz obecnie przychodzi nam z pomocą epidjaskop. Społeczność klasowa wypocznie momentalnie podczas minutowego przygotowania sali do wyświetlania przeźroczy, a ponieważ przychodzą nam z pomocą momenty wzmożonego zainteresowania i przywołanie do współpracy pamięci wzrokowej, stąd dalszy tok lekcji pójdzie niewątpliwie żywo.

Jest to zresztą oś zagadnienia, a tem samem lekcji całej. Na lekcji geografji należy zawsze uwzględniać przedewszystkiem geograficzny punkt widzenia. Nas obchodzą formy roślinne i zespoły roślinne tylko o tyle, o ile mają nam pomóc do opracowania właściwej lekcji geograficznej. Musimy o nich powiedzieć, lecz główne zagadnienie lekcyjne — to geograficzne rozmieszczenie roślin na ziemi, istniejące w związku z przyrodzonemi warunkami życia. Oczywiście należy iść zgodnie z przyrodzonym porządkiem rzeczy, i dlatego całe zagadnienie grupujemy dokoła stref klimatycznych, rozpoczynając od stref podbiegunowych, a kończąc na tropikach.

Syntezą lekcji będą korzyści, jakie świat roślinny przynosi człowiekowi, oraz współpraca człowieka nad przebudową krajobrazów pierwotnych.

Lekcję winniśmy związać z życiem, więc z tym krajobrazem, nad którym stale z młodzieżą pracujemy. I dlatego psychologicznie jest uzasadnione związanie tej lekcji z krajobrazem własnego powiatu przez samodzielne przygotowanie w domu pracy pisemnej na temat: „Roślinność naszego powiatu i jej rozmieszczenie — na podstawie osobistych obserwacyj i planu powiatu".

Literatura:

1. *Programy nauczania dla szkół powszechnych.*
2. St. Niemcówna: *Dydaktyka geografji.*
3. M. Mścisz: *Zarys metodyki geografji.*
4. M. Mścisz: *Geografja dla V oddziału szkół powszechnych.*

Leszno (woj. poznańskie). M. Mścisz.

MAZOWSZE WYŻSZE — PUSZCZA MYSZYNIECKA I KURPIE.

(Lekcja geografji na oddział IV.)

Wśród wielu zagadnień dzisiejszej pedagogiki na czołowe miejsce wysuwa się nauka geografji, która bezwzględnie urabia charakter i przygotowuje dziecko do jego twórczego stanowiska w kraju i w świecie.

Dzisiejszy nauczyciel nie może przejść obojętnie wobec tych zagadnień i musi głęboko wczuć się w ich istotę i zrozumieć ich doniosłość.

Całe nasze posiadanie — to w większej części dar przyrody, która mimo konsekwentnie nią rządzących praw, zdaje się nam być kapryśną — niesprawiedliwą. Wypowiedzieliśmy jej walkę, stwarzając tem samem kulturę. W pierwszym więc rzędzie naszego narodowego bytu wysuwa się warunek przyrodzony, czyli warunek geograficzny, wytykający danemu narodowi jego stanowisko w świecie, jego pracę i dobrobyt na daleką, daleką przyszłość. Nauczyciel geografji musi w ten sposób traktować przedmiot, aby uwagę ucznia skierować na ten problem: taki a taki warunek geograficzny stwarza taką a taką psychę człowieka. Nawet na terenie jednego kraju powstaje cała mozaika różnorodnych charakterów i temperamentów ludzkich, wytwarza się przytem pewna swoista kultura, pewien dobrobyt.

W ciągu nauki geografja daje tysiące przykładów, potwierdzających ten pewnik. I dopiero teraz zaczyna się właściwe wychowawcze zadanie geografji. Ludziom nie wystarcza to, co dała im przyroda, — chcą ją poprawić, uczynić sobie podległą, chcą polepszyć swój byt. Normują więc ten warunek geograficzny, przeciwstawiając mu swą twórczą energję i pracę. A więc potęga danego państwa — to nie wielkość jego obszaru, ale ludność, jej energja i praca. Jeżeli się pod takim kątem nastawi całą naukę, to każdy przyzna, że wychowa się

całe kadry świadomych swych zadań i obowiązków obywateli. Geografja — to nie abstrakcja, to konkret, mówiący sam za siebie, to coś twardego, niezmiennego, co trzeba uwzględnić i wcielić w codzienne życie, w każdą niemal lekcję. Jakikolwiek przyjmie się tok lekcyjny przy omawianiu danej jednostki lekcyjnej, powinno się tak ułożyć treść, aby uwaga ucznia skoncentrowana była na warunki przyrodzone tejże krainy fizycznej — i na przyrodzony jej wytwór, lud i charakter pracy tego ludu. Najdokładniejsze i najpiękniejsze opisy geograficzne, bez uwzględnienia ludu, będą zawsze suche i niedokończone. Programy szkolne podkreślają ważność tego działu geografji, zwłaszcza przy nauce o kraju ojczystym. Ogromną usługę oddają przytem nauczycielowi fryzy malarza Pillatiego, gdzie przy zapoznawaniu dzieci z życiem polskiego ludu, znajdzie on bogaty materjał ilustracyjny.

Oto jedna z takich lekcyj:

a) Mazowsze wyższe (ciąg dalszy lekcji o Mazowszu).

Pomoce naukowe: Mapa fizyczna Polski. Mapa kopalin Polski.

Dzieci: mapki fizyczne Polski i mapki konturowe.

Lekcja. Jaką krainę fizyczną poznaliśmy ostatnio? (Mazowsze.) Wskaż mi granice niziny mazowieckiej? (...od wschodu linja przeprowadzona od Ostrołęki do Dęblina i Puław nad Wisłą, na południu Mazowsze styka się z wyżyną małopolską, na zachodzie z Wielkopolską i Kujawami, na północy z Prusami Wschodniemi.)

Dzisiaj pomówimy o nieco wyżej położonej części Mazowsza, zwanego dlatego Mazowszem wyższem. O czem będziemy dzisiaj mówić? Na tablicy pisze nauczyciel: Mazowsze wyższe. Gdzie ono leży? (Między Wisłą i Narwią na południu a Prusami Wschod. na północy.) Przeczytaj z mapy, jaka jest jego wysokość? W którym kierunku pochyla się ten kraj? Z czego tak wnosisz? (...z kierunku płynących rzek do Narwi). W jakim kierunku płyną prawe dopływy Narwi? Przeczytaj z mapy prawe dopływy Narwi. Wyjmijcie teraz mapki konturowe ...poszukajcie rzekę Narew ...wpiszcie według waszych mapek nazwy prawych dopływów Narwi. Jakie miasta leżą w tej krainie? Zaznaczcie je na mapkach.

Gleby tam w zachodniej części urodzajne, glinkowe, im dalej na wschód, tem bardziej piaszczyste i nieurodzajne. Jakie gleby są na Mazowszu wyższem? Co dają więc ziemie w zachodniej części? (...pszenicę, na żyznych ziemiach udają się też buraki.) Jaki przemysł rozwinął się więc tam? (...przemysł cukrowniczy.)

Jakie ziemie są w części wschodniej? Co dają? (Ziemniaki, zboże, ...na piasku rosną też lasy.) Jaka będzie ludność w części zachodniej a jaka we wschodniej? Przeczytaj z mapy kopalin, czy w krainie tej są jakie bogactwa mineralne? (...niema.) Co dała zatem przyroda ludziom tej krainy? Dzieci przy pomocy nauczyciela opowiadają: (...dała im ziemie nisko położone, a więc dobre dla rolnictwa; w zachodniej części urodzajne, bo pokrywa je glinka, więc rodzą pszenicę i buraki, mógł się tam zatem rozwinąć przemysł cukrowniczy; dalej na wschód ziemie coraz mniej urodzajne, piaszczyste — rodzą żyto, ziemniaki; są tam także lasy. Ludność biedniejsza. Brak bogactw mineralnych. Jest tam jednak gęsta sieć wodna, rzeki dostarczają mieszkańcom ryb). W jakim kierunku powinni mieszkańcy wytężyć swoją pracę i energję, aby zwiększyć swój dostatek? (...w kierunku bardzo starannej uprawy roli.) W jaki sposób nauczą się tej starannej uprawy roli? Jak nazywamy lud na Mazowszu? (O Mazurach na podstawie fryzów wilanowskich mówiło się już na lekcji poprzedniej.)

Na tem kończymy lekcję o Mazowszu wyższem. Puszcza Myszyniecka i Kurpie są tematem lekcji następnej.

b) Puszcza Myszyniecka i Kurpie.

Pomoce naukowe: Mapa fizyczna Polski i fryzy kurpiowskie malarza Pillatiego.

Jaka gleba jest we wschodniej części Mazowsza wyższego? (...piaszczysta.) Co rośnie na ziemiach piaszczystych? (...lasy.) Jakie? (...przeważnie sosnowe.) Dlaczego? (...bo sosna ma bardzo długie korzenie, może więc z głębi ziemi czerpać soki.) Pokaż na mapie Myszyniec... Ostrołękę!

W tych okolicach spotykamy dzisiaj resztę dawnej puszczy zwanej Myszyniecką. Szumiała ona już nietylko przed setkami, ale przed tysiącami lat. Świadczy o tem bursztyn, znajdujący się w ziemi. Co to jest bursztyn? (...skamieniała żywica drzew.) Drzewa w puszczy waliły się ze starości, zapadały się w ziemię, żywica ich zamieniała się w bursztyn, i dziś pod warstwami torfu odkopuje się go. Wykopany bursztyn obrabiają i szlifują w ostrołęckiej fabryce bursztynu.

Powtórz: Jak dawno szumiała puszcza Myszyniecka? Co o tem świadczy? Gdzie obrabiają ten bursztyn? (Wskaż na mapie). Co wyrabiają z bursztynu?

Lasy tam były ogromne, a w nich pełno zwierzyny, płynące rzeki pełne były ryb, a drzewa rojów pszczół. Powiadają, że sosny opływały tam bardziej miodem, aniżeli żywicą. Mieszkańcy tych puszcz nie mieli wsi, chaty ich były porozrzucane po całym lesie, nazywano ich Kurpiami od obuwia, które sobie wyplatali z łyka lipowego, lub skór zwierzęcych.

Kurpie jednak uważali tę nazwę za szyderstwo i sami zwali się Puszczakami w odróżnieniu od swych sąsiadów, którzy obsiedli pola i zwali się Polanami.

Powtórz, co wiesz o tych lasach? Co dała przyroda tym ludziom? (...lasy więc drzewo, zwierzynę i miód; a płynące rzeki — ryby.) Jak nazwano mieszkańców puszczy? Od czego pochodziła ta nazwa? Jak nazywali się oni sami? Dlaczego? Gdzie mieli swoje chaty? Czem musieli się więc trudnić? (...myśliwstwem, rybołówstwem, hodowlą pszczół.) Jak nazywamy ludzi, którzy się trudnią hodowlą pszczół? (...bartnikami). Czem więc byli Puszczacy? (...myśliwymi, — poprawiam strzelcami — rybakami i bartnikami).

A teraz zapoznamy się bliżej z tym ciekawym ludem (zawieszam oba fryzy). Co to za obrazy? (...fryzy). Przeczytaj, jakie to fryzy?

Przypatrzcie się dobrze tym fryzom i powiedzcie mi, jaką porę roku przedstawiają one? (...jeden lato ...drugi zimę). Z czego tak wnosisz? (...z ubrania wieśniaków). Opisz mi obraz, który przedstawia Kurpiów w lesie! Dzieci przy pomocy nauczyciela opowiadają. Lasu nie widać, na kamieniu siedzi Kurp ze strzelbą i trzyma w ręku fajkę. Pewnie pilnuje lasu. Przed nim, na ziemi kobieta z dzieckiem na ręku, obok niej kosz — a w nim garnki. Ta kobieta musiała przynieść swemu mężowi obiad. Jaką porę dnia przedstawia zatem ten obraz? (...południe). Dalej widzimy dwie Kurpianki, jedna z książką do nabożeństwa, druga z dzbankiem, Kurpia i dwoje dzieci. Zastanówcie się, jaki to dzień tygodnia musiał być? (...niedziela). Dlaczego? Jaki tytuł dałbyś temu fryzowi? (W niedzielę w południe.)

Opisz drugi obraz... Jak nazwalibyśmy ten fryz? (Powrót z lasu.)

Zimą pojechał Kurp z żoną do lasu po drzewo, ścinał je sam, świadczy o tem siekiera, wbita w drzewo. Przodem idzie Kurp z polowania, u boku ma zająca, bo już w puszczy niema

niedźwiedzi i żubrów, jak to było w dawnych czasach. Ztyłu za saniami pędzi Kurp owce, pewnie z ich wełny utkane ma ubranie.

Opowiem wam teraz o tym ludzie dużo ciekawych szczegółów. Kurpie ziemi nie mieli, więc, jak już wiemy, trudnili się bartnictwem i myśliwstem, bo zwierza było dużo ...niedźwiedzi ...żubrów, to też i królowie i książęta zjeżdżali do tych puszcz na wielkie polowania. Dzielili się Kurpie na strzelców i bartników. Jak rządzili się strzelcy, nie mamy o tem wiadomości, ale bartnicy mieli swoje prawa, przez królów potwierdzane, i te się w całości zachowały. Bór należał do króla, bartnik jako podatek miał składać na stół królewski garniec miodu. Bartnikami rządził starosta bartny, przez nich wybierany.

Dwa razy do roku odbywały się sądy, na które wszyscy bartnicy musieli się stawić, i tam rozsądzano wszystkie sprawy. Prawa bartników były bardzo surowe, za podbieranie cudzych pszczół karano nawet śmiercią. Nie było też mistrza w strzelaniu nad Kurpia. Ojciec uczył już syna od wczesnej młodości strzelać do celu. Kurpik, zaledwie pięć lat ukończył, już brał do ręki strzelbę i strzelał, a w pół roku nieźle trafiał do celu, a gdy już dostatecznie wyćwiczył się w strzelaniu, odtąd sam na siebie zarabiał.

Twarde było życie w puszczy, ale Kurpie umiłowali tę puszczę nad wszystko i umieli ją bronić; kiedy Szwedzi napadli na Polskę i wkroczyli na ich ziemię, zaraz porwali za broń i wypędzili ich stamtąd.

Tak było dawniej — a dzisiaj ...lasy wycięte, wykarczowane; pszczół jeszcze rząd rosyjski trzymać zabronił, strzelby Kurpiom poodbierał, i z bartników i myśliwych stali się Kurpie rolnikami. Ale ziemia nieurodzajna, piaszczysta. Tam, gdzie dawniej były błota, udaje się len, uprawiają także nieco żyta, kartofle i jarzyny. W pozostałych lasach są dzisiaj państwowe leśnictwa, Kurpie nie mają do nich żadnego prawa. Chaty ich dawniej były porozrzucane po całym lesie, dzisiaj skupiają się w całe wioski, — są obszerne, z dużemi oknami, w których widać kwiaty i firanki. Kobiety przędą cieniutkie, lniane płótna i tkają barwne pasiaki i roznoszą je potem na sprzedaż.

Czem trudnili się Kurpie? Do kogo należał bór? Co wiesz o bartnikach? ...o strzelcach? Jakie było życie w puszczy? Co wiesz o ich miłości do ojczyzny? Co dzisiaj mamy na miejscu

puszczy Myszynieckiej? Co zostało z puszczy? Czy Kurpie mogą korzystać dzisiaj z lasu? Czem się więc trudnią? Jak mieszkają dzisiaj?

Zebranie całości. Co dała przyroda Puszczakom? Jak to wpłynęło na ich życie? Jak czas i ludzie zmienili puszczę? Jak teraz żyją Kurpie?

Przypatrzmy się jeszcze strojom Kurpiów na fryzach? Czy u nas w Wielkopolsce spotykamy tak ubranych ludzi? Kto z was był na wsi? Jak ubierają się nasi wieśniacy? A Kurpie? (...strój Kurpiów jest odmienny). Przypatrzmy się ich obuwiu, co powiesz o niem? Z czego robią to obuwie? Kiedy je noszą? (...latem i zimą, jak świadczy fryz). Jak ubierają się kobiety? (...kobiety noszą gorsety i spódnice z samodziału czerwonego w zielone pasy... zimą kożuchy). (Dziewczynkom można zwrócić uwagę na nakrycie głów u Kurpianek. Są to tak zwane czółka t. zn. kołpaki, zrobione z tektury i oklejone czarnym aksamitem, do których zboku przyczepione są kwiaty i wstążki; noszą je dziewczęta tylko w niedzielę i święta.)

Jak ubrani są Kurpie? (...białe sukienne spodnie, na które przychodzi sznurowanie od obuwia i wełniane, szare kapoty, w zimie kożuchy). Skąd biorą sukno na swe ubrania? (...tkają sami). Z czego? (...z wełny owiec). Co powiedzielibyście o tym ludzie? (...że jest dzielny). Tak, to dzielny lud, to też i poeta o nich mówi:

„Panie bracie, — czy też znacie — Kurpi lud?
Niskie chaty, — lecz za katy — czerstwy lud.“

Poznań. J. Makosińska.

„RADJOWA“ LEKCJA ŚPIEWU.*)

Metoda angielska nauczania śpiewu t. zw. *Tonic-Sol-Fa* jest metodą względną. Jej nazwa wywodzi się stąd, że przy opracowywaniu intonacji, utrwalamy akord toniczny, potem dominantowy, czyli oparty na *sol*, następnie akord subdominantowy, czyli oparty na *fa*, a więc: *tonic-sol-fa*. — W przeciwieństwie do metody absolutnej, ta metoda nie łączy sylaby solmizacyjnej z absolutną wysokością dźwięku, lecz gwidonowskim zgłoskom nadaje znaczenie funkcyj, t. zn. *do* zawsze jest stopniem I w tonacji, *mi* zawsze III, *sol* zawsze V itd. W rezultacie dochodzi się do tego, że uczeń, opanowawszy jedną gamę durową, umie śpiewać wszystkie durowe krzyżykowe i bemolowe.

*) Por. *P. S.* Nr. 9, str. 336.

Dla śpiewaka o względnym słuchu jest rzeczą obojętną, czy dany utwór śpiewa w tonacji G-dur, Ges-dur, czy *Fis*-dur, natomiast dla instrumentalisty sprawa się komplikuje. A więc powinniśmy rozgraniczyć metody, stosując każdą dla właściwych celów.

Przy opanowywaniu poczucia brzmienia poszczególnych stopni gamy pomocna nam jest t. zw. f o n o g e s t y k a, czyli symbol dźwięku, wyrażony zapomocą gestu ręki. I tak: *do*, jako dźwięk podstawowy, stanowczy, ilustruje dłoń zwarta w pięść, położenie ręki na wysokości dolnych żeber. Ten sam ruch ręki, czyli pięść, przeniesiona na wysokość oczu, ilustruje nam górną oktawę, czyli górne *do*.

Stopień II *re* — ręka w położeniu prawie poprzedniem, dłoń wyprostowana, palce wzniesione wgórę. Ilustruje charakter dźwięku, mającego równe skłonności do pójścia na tercję, jak i do powrotu na tonikę.

Stopień III *mi* — dłoń wyprostowana do poziomu, dźwięk łagodny.

Stopień IV *fa* — dłoń zaciśnięta w pięść, palec wskazujący skierowany wdół, ilustruje kierunek rozwiązywania dolnego tonu prowadzącego.

Stopień V *sol* — dłoń śmiało rozwarta, z kciukiem do góry, jak na przywitanie. Doskonale przedstawia jasny i śmiały charakter dźwięku, idącego równie dobrze na stopień I jak i VIII.

Stopień VI *la* — dłoń flegmatycznie zwisająca palcami wdół, symbolizuje wielką chęć opadania tego dźwięku na stopień piąty.

Stopień VII *si* — analogiczny do *fa* tylko w przeciwnem położeniu: dłoń zaciśnięta w pięść, palec wskazujący wgórę ilustruje konieczność rozwiązania tonu prowadzącego.

Powyższe ruchy stosuje się dla całej skali głosu ludzkiego.

Śpiewając gamę, należy dążyć do ciągłego zrywania jej normalnego pochodu, gdyż uczeń bardzo często śpiewa ją podświadomie, a to nie daje prawie żadnych korzyści. Nauczmy go myśleć! Stosując ruchy dwiema rękami, możemy z powodzeniem uprawiać ćwiczenia 2- i 3-głosowe, dzieląc klasę na grupy.

Nieodzowną pomocą w tej nauce jest tablica tekturowa z dwuoktawową skalą, np. od *g* małego do g^2. Na tej tablicy

widnieje n a j i s t o t n i e j s z a m y ś l m e t o d y: oto zamiast klucza wiolinowego, stosujemy klucz *do*, czyli trójdźwiękowy *do mi sol*, który przesuwamy, zależnie od naszej woli — wyżej albo niżej. Jeżeli np. powiem: *do* na linji pierwszej, to uczniowie wyśmienicie śpiewać bedą, wcale o tem nie wiedząc, że jest to tonacja E-dur, wzgl. Es-dur. W konserwatorjach muzycznych nazywa się to czytaniem nut w starych kluczach i jest stosowane na trzecim roku solfeżu (!)

Klucz ten zatrzymujemy do pewnego czasu, mniej więcej do półrocza oddziału czwartego i wtedy zamieniamy go na klucz powszechnie używany, wiolinowy. Wtedy też zjawia się teorja znaków chromatycznych, która nie wywołuje żadnego zakłopotania.

Tyle daję wstępnych wyjaśnień, resztę uwag rzucę sporadycznie podczas samej lekcji.

Pogodny nastrój jest nieodzowny, zatem zacznijmy lekcję odśpiewaniem kanonu 3-głosowego Rączki pt. *Ósma już godzina*.

Inny kanon 3-głosowy: *Śpiewam wciąż i gram*.

Prawidłowy oddech jest warunkiem poprawnego i pięknego śpiewania.

Wciągnąć powietrze — raz — wydech — dwa! (2 razy). Pojemność wdechu i ekonomja wydechu warunkują panowanie nad głosem, zatem na wydechu liczyć do 15-tu! Wdech — raz, dwa, trzy itd.

Poprawna wymowa przyczynia się do piękna i swobody głosu, recytować więc na wydechu:

Cudze chwalicie, swego nie znacie,
Sami nie wiecie, co posiadacie.
Bo czyż nie śliczne te wioski liczne,
Ten kraj kochany, bogate łany,
Bujne ogrody, łączka wesoła,
A na niej trzody widać dokoła.

Należyte osadzenie głosu na twardem podniebieniu i wykorzystanie rezonatorów jamy ustnej i nosowej, nadaje głosowi ciepło, pełność i metaliczność.

Śpiewamy gamę F-dur solmizacją.

To samo za fonogestyką i z przekroczeniem oktawy.

Dosyć! Lekcja śpiewu nie może być tresurą ćwiczeniową, ani też wyłącznem śpiewaniem pieśni. Zasada formalna musi uzupełniać materjalną i odwrotnie.

Zaśpiewajmy pieśń 3-głosową Niewiadomskiego: *Wiatr się wybrał.*

Podświadome śpiewanie gamy nie daje prawie żadnych formalnych korzyści, dlatego należy dążyć, ażeby uczniowie opanowali poczucie brzmienia poszczególnych stopni gamy. Dokonuje się tego zapomocą fonogestyki. Uczeń trafia więc zadany stopień nie na podstawie odległości, ale na jego specyficznem charakterze brzmienia. (Następują ćwiczenia głosowe z ręki, z uwzględnieniem motywów nowej pieśni.)

Przechodzę do czytania nut z tablicy. Jestem w tonacji F-dur, wzgl. Fis-dur, jak kto chce, gdyż klucz trójdźwiękowy ustawiłem nad linją pierwszą. Gdybym już teraz przy kluczu napisał np. 6 krzyżyków, uczenice napewno straciłyby orjentację. Dlaczego sobie utrudniać pracę? N a u c z m y j e n a j p i e r w ś p i e w a ć, a t e o r j a s a m a s i ę w y ł o n i.

Śpiewanie wskazywanych przeze mnie nut nie sprawia żadnych trudności, dlatego dzielę klasę na dwie grupy, jednej wskazuję ołówkiem, drugiej kamertonem, śpiewamy 2-głosowe, dowolne, improwizowane ćwiczenia. Ażeby utrzymać nastrój pogodny i zainteresowanie, zaśpiewajmy piosnkę ludową *Hejże ino* w układzie 3-głosowym Rybickiego. Piękno harmonji zawłada młodą duszą, więc dzielę klasę na 3 grupy i śpiewamy kadencje za fonogestyką:

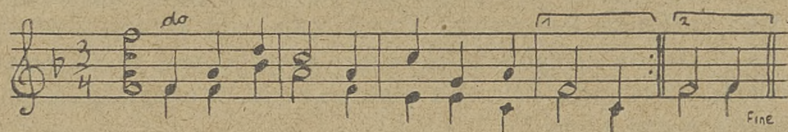
III —	*sol*	*la*	*sol*	*sol*	*do'*	*do'*	*si*	*do'*
II —	*mi*	*fa*	*re*	*mi*	*sol*	*la*	*sol*	*sol*
I grupa	*do*	*do*	*si*	*do,*	*mi*	*fa*	*re*	*mi*

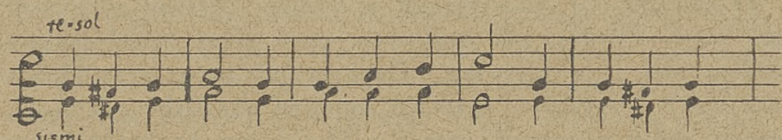
A teraz chcemy się wyuczyć nowej pieśni z tablicy, mianowicie *Kraj ojczysty* w układzie 2-głosowym Karola Hławiczki ze śpiewnika tegoż autora.

Rzucam pytania: W jakim rytmie jest ta pieśń napisana? Jakie wartości nutowe są w tej pieśni? Zaśpiewajcie rytm tej pieśni na jednym tonie (f^1) z taktowaniem!

U w a g a : Rytmika wymaga wyjaśnienia. Posługujemy się zgłoskami, rytmicznemi, oznaczając każdy ruch miarowy w takcie sylabą *ta.* Podział tego na dwie równe części określamy *ta-te,* na 4 — *ta-fa-te-fe.* W praktyce oddaje to nieocenione przysługi. Po opracowaniu tym sposobem rytmiki pieśni, przechodzę do intonacji.

Gdzie znajduje się w tej pieśni klucz *do*? (Nad linją pierwszą). Przeczytajcie głos pierwszy! Zaśpiewajcie solmizację z taktowaniem! Drugi głos! Razem — mormorando! II część tej pieśni jest w tonacji dominanty, czyli w C-dur, przesuwam







więc klucz trójdźwiękowy na linję pierwszą dodaną dolną, a uzasadnienie tego wypłynie z melodji pieśni. Podwyższenie *f* na *fis* nie uważam za modulację, lecz za przypadkową zmianę chromatyczną, którą uczenice oddają zamianą *fa* na *fi*. (Krzyżyki zmieniają samogłoski solmizacji na *i*, bemole na *u*, fonogestyka krzyżyka: ten sam ruch lecz ręka „od siebie“, bemol przyciąga rękę ku linji środkowej ciała). Na upartego — można uważać pierwsze dwa takty II części za wycinek gamy G-dur, tym sposobem chromatyka zeszła do roli zwykłej diatoniki.

W miejscu powrotu do tonacji wyjściowej stawiam klucz na starem miejscu, czyli nad linją pierwszą główną, zmieniając odpowiednio nazwy danych nut, zależnie od zmiany funkcyj, jakie zaszły.

Po takiem opracowaniu solmizacją I i II głosu, śpiewamy mormorando. Uczenice deklamują tekst, podkładają pod melodję i śpiewają z taktowaniem.

Na zakończenie: *Cześć polskiej ziemi*, mel. Surzyńskiego w 3-głosowym układzie J. Czecha.

Poznań. Roman Heising.

Redaktor odpow. Leonard Borkowski w Poznaniu. — Czcionkami Drukarni Pedagogicznej w Poznaniu.